

Житомирський державний університет імені Івана Франка
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

МОРОЗ МАЙЯ ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 378:[37.091.3:781](043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ
В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ М.О. Мороз
(підпис)

Науковий консультант

Дубасенюк Олександра Антонівна,
доктор педагогічних наук, професор

Житомир – 2020

АНОТАЦІЯ

Мороз М. О. Теоретичні та методичні основи формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти. – Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2020.

У дисертації досліджено проблему формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі. Обґрунтовано теоретичні (концепції, ідеї, засади) та методичні (підходи, принципи, методика) основи.

У результаті теоретичного аналізу проблеми з'ясовано сутність базових понять дослідження «професійна компетентність», «професійна компетентність учителя музики», «фахова підготовка», «педагогічний коледж», що уможливило формування авторського тлумачення поняття «професійна компетентність учителя музики» як системи професійних та особистісних характеристик і якостей, що ґрунтуються на комплексі теоретичних знань, практичних навичок, досвіді в галузі мистецтва (а також психолого-педагогічній галузі), ціннісних орієнтирах особистості та є показником здатності до творчої інноваційно-педагогічної діяльності на інтегративних та етнокультурологічних засадах.

Доведено, що практична діяльність майбутнього вчителя музики передбачає використання досягнень психолого-педагогічної науки та педагогічного досвіду, а формування професійної компетентності майбутніх фахівців має бути спрямованим на підготовку конкурентоспроможних на ринку праці випускників, здатних до успішної професійної діяльності на рівні національних та світових стандартів, вирішення пізнавальних, комунікативних,

організаційних, моральних та інших завдань, спроможних до постійного професійного зростання, професійної мобільності.

Розглянуто сукупність базових наукових підходів до формування професійної компетентності майбутніх учителів музики, які є взаємопов'язаними та основоположними для представленого дослідження, а саме: системний, компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, полісуб'єктний, аксіологічний, акмеологічний, антропоцентричний, культурологічний, етнопедагогічний та інтегративний. Урахування запропонованих підходів до формування професійної компетентності майбутніх учителів музики дозволить досягнути очікуваного результату, а саме: сформовану професійну компетентність майбутніх фахівців, яка сприятиме творчій реалізації особистісного потенціалу, креативному впровадженню та реалізації інноваційних освітніх технологій у майбутньому та в процесі власної педагогічної діяльності. Окреслено значущість етнопедагогічного та інтегративного підходів до формування професійної компетентності майбутніх учителів музики.

У результаті компаративного аналізу досвіду фахової підготовки майбутніх учителів музики у зарубіжних країнах (Польща, Франція, Великобританія, Німеччина, Італія, Норвегія, Швеція, Фінляндія та ін.), виявлено, що пріоритетність підготовки компетентних фахівців, які орієнтуються в суміжних галузях діяльності, визначається їхньою здатністю до постійного професійного зростання, самовдосконалення та самореалізації, ефективного застосування інновацій.

Проведений порівняльно-педагогічний аналіз уможливив виокремлення тенденцій музичної освіти у зарубіжних країнах: глобалізації; інтеграції; усвідомлення потреби нової гуманістичної парадигми освіти, мультикультурності музичної освіти; забезпечення неперервності освіти, що є рушійною силою освітніх змін загалом. Встановлено, що виявлені тенденції музичної освіти у зарубіжних країнах певною мірою репрезентовані у

вітчизняній системі фахової підготовки майбутніх учителів музики і впливають на процес її модернізації.

Розгляд вітчизняного досвіду модернізації освіти в цілому та музично-педагогічної, зокрема, засвідчує, що зміст професійної підготовки майбутніх учителів музики в країні зумовлений необхідністю формування особистості фахівця, здатного, насамперед, вирішувати типові професійні завдання щодо організації та здійснення освітнього процесу в закладах дошкільної та загальної середньої освіти. У процесі музично-педагогічної підготовки здійснюється формування професійної компетентності майбутніх фахівців на основі набуття комплексу знань, умінь та навичок для розуміння сучасних проблем методології та методики викладання музичного мистецтва. Головним завданням учителя музики в Україні є формування всебічно розвиненої особистості школяра. Тому до педагога висувуються вимоги бути професійно компетентним, мати чітко сформовану життєву позицію, професійно-ціннісні орієнтації, бути відповідальним, соціально активним та цілеспрямованим, готовим до здійснення професійної діяльності, усвідомлювати власну відповідальність за навчання та виховання підростаючого покоління.

Спроековано систему критеріїв (ціннісно-мотиваційний, пізнавальний, процесуальний) з відповідними показниками оцінювання рівнів формування досліджуваної компетентності майбутніх учителів музики (наявність методичної спрямованості (мотиви, потреби, ціннісні орієнтації) та прагнення до ефективного оволодіння фаховими знаннями, вміннями й навичками; сформованість установки на вдосконалення музично-педагогічної діяльності; володіння вміннями планувати музично-педагогічний результат та здійснювати музично-педагогічну імпровізацію; розвиненість креативності). На основі означених критеріїв та показників схарактеризовано рівні (адаптивний, репродуктивний, конструктивно-діяльнісний, креативний) формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Обґрунтовано авторську концептуальну модель формування досліджуваної компетентності, яка складається з чотирьох принципових блоків (концептуально-цільового, змістовно-організаційного, методичного та результативно-прогностичного) і розглядається як єдина система, що спрямована на максимальну актуалізацію і реалізацію особистісних функцій майбутніх фахівців у педагогічному процесі формування професійної компетентності.

На основі аналізу наукових досліджень виокремлено ряд педагогічних умов, реалізація яких забезпечує успішність формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки. Сформована множина актуальних та доцільних педагогічних умов потребувала визначення домінантних. Тому для забезпечення об'єктивності методом ранжування (експертного оцінювання) виявлені найбільш значущі. Ранжування здійснювалося експертною групою викладачів психолого-педагогічних та фахових навчальних дисциплін педагогічних коледжів, залучених до педагогічного експерименту. До дієвих педагогічних умов віднесено: професійно-педагогічну скерованість процесу викладання – спрямовує його на побудову ефективної продуктивно-педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу; використання інтерактивних форм та методів навчання (інтерактивні лекції, семінари, презентації, звітні конференції, репетиції, практична робота, індивідуальне заняття), які у своїй сукупності забезпечують моделювання процесу професійної підготовки майбутніх учителів на компетентнісній основі; створення професійно-орієнтованого інформаційного освітнього середовища, наближеного до реального освітнього процесу школи.

З метою реалізації педагогічних умов та впровадження авторської концептуальної моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів музики укладено та апробовано компетентнісно орієнтований навчально-методичний комплекс фахових дисциплін, який охоплює: навчальні плани (перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ECTS, послідовність

вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю); робочі навчальні програми, навчально-методичні посібники, методичні рекомендації щодо вивчення фахових навчальних дисциплін, інструктивно-методичні матеріали тощо.

Упровадження методики формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі передбачало створення професійно-орієнтованого інформаційного освітнього середовища та реалізацію ідей особистісно орієнтованого підходу. Спираючись на принцип наступності фаз професійної адаптації особистості, визначено основні етапи впровадження методики формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у педагогічному коледжі.

Інформаційно-теоретичний етап (1-2 курс навчання) передбачає формування професійної орієнтації й мотивації, професійного образу фахівця, особистої готовності учителя музики як складової професійної компетентності. Відповідно кожне навчальне заняття має стати для студента творчою лабораторією, характеризуватися достатнім обсягом когнітивної інформації, сприяти зростанню його професійної компетентності.

На науково-методичному етапі (3 курс навчання) забезпечується: розвиток когнітивної сфери щодо опанування психолого-педагогічними знаннями і методологією наукової діяльності, а також методикою викладання музики й уміннями транслювати та інтерпретувати мистецькі знання; набуття базового рівня професійної компетентності. Зазначене реалізується шляхом формування професійної компетентності студентів (професійні знання, уміння, навички, способи самоосвіти в процесі вивчення як психолого-педагогічних, так і спеціальних дисциплін) на практичних заняттях, семінарах, конференціях та ін.

Процесуально-діяльнісний етап (4 курс навчання) передбачає: формування професійної компетентності студентів у процесі безпосередньої практичної діяльності; її вдосконалення; творче застосування різноманітних технологій

навчання; нестандартне мислення у вирішенні навчально-виховних завдань; здійснення корекції індивідуального стилю фахової діяльності через співвідношення об'єктивних вимог до професійної діяльності вчителя музики та особливостей особистісного розвитку.

Проведена статистична перевірка результатів експерименту свідчить про надійність і валідність одержаних на формувальному етапі змін щодо зростання рівня формування професійної компетентності майбутніх учителів музики. Зазначене засвідчує: формування у респондентів спонукальних мотивів і ціннісних орієнтацій щодо оволодіння професійною діяльністю, розуміння сутності, особливостей та вимог до неї; здатність до творчого впровадження ефективних освітніх технологій; сформованість емоційно-вольової включеності у музично-педагогічну діяльність. Доведено, що майбутній учитель музики має володіти не тільки системою зазначених якостей, знань, умінь, навичок, які складають його професійну компетентність, але й характеризуватися їх гармонічним поєднанням, що забезпечується особистісним розвитком фахівця в процесі мистецької самоосвіти.

Проведене дослідження не вичерпує окресленої проблеми. Подальшого вивчення потребує варіативна складова освітніх програм підготовки студентів спеціальності «Середня освіта. Музичне мистецтво», що сприятиме ефективності формування професійної компетентності фахівців.

Перспективним вбачаємо подальше дослідження напрямів реалізації компетентнісного та інтегративного підходів до фахової підготовки майбутніх учителів мистецького циклу, наукові розвідки щодо організації моніторингу якості фахової підготовки вчителів у педагогічних коледжах, системного формування готовності майбутніх фахівців до різних видів професійної діяльності, порівняльно-педагогічний аналіз підготовки майбутніх учителів музики в Україні та зарубіжних країнах.

Ключові слова: професійна компетентність, учитель музики, фахова підготовка, педагогічний коледж, концептуальна модель формування професійної компетентності, мистецька освіта, музично-педагогічна діяльність.

SUMMARY

Moroz M.O. Theoretical and Methodical Bases of Formation of Professional Competence of Future Teachers of Music in the Process of Professional Training in Pedagogical College. – Qualifying Scientific Work on the Rights of the Manuscript.

The dissertation on acquiring of a scientific degree of the doctor of pedagogical sciences on a specialty 13.00.04 Theory and methods of professional education. – Zhytomyr State University named after Ivan Franko. – Zhytomyr, 2020.

The dissertation investigates the problem of formation of professional competence of future music teachers in the process of professional training in the pedagogical college. Theoretical (concepts, ideas, principles) and methodical (approaches, principles, methods) bases are substantiated.

As a result of theoretical analysis of the problem, the essence of the basic concepts of research "professional competence", "professional competence of a music teacher", "professional training", "pedagogical college" was clarified, which allowed the formation of the author's interpretation of the concept personal characteristics and qualities based on a set of theoretical knowledge, practical skills, experience in the field of art (as well as psychological and pedagogical field), values of personality and is an indicator of the ability to creative innovation and pedagogical activities on an integrative and ethnocultural basis.

It is proved that the practical activity of the future music teacher involves the use of psychological and pedagogical science and pedagogical experience, and the formation of professional competence of future professionals should be aimed at training competitive graduates in the labor market, capable of successful professional activity at national and world standards, communicative, organizational, moral and other tasks capable of constant professional growth, professional mobility.

A set of basic scientific approaches to the formation of professional competence of future music teachers, which are interconnected and fundamental to the presented research, namely: systematic, competence, personality-oriented, activity, polysubjective, axiological, acmeological, anthropocentric, culturological integrative. Taking into account the proposed approaches to the formation of professional competence of future music teachers will achieve the expected result, namely: the formed professional competence of future professionals, which will contribute to the creative realization of personal potential, creative implementation and implementation of innovative educational technologies in the future. The importance of ethnopedagogical and integrative approaches to the formation of professional competence of future music teachers is outlined.

As a result of a comparative analysis of the experience of professional training of future music teachers in foreign countries (Poland, France, Great Britain, Germany, Italy, Norway, Sweden, Finland, etc.), it was found that the priority of training competent specialists in related fields is determined by their ability to continuous professional growth, self-improvement and self-realization, effective application of innovations.

The conducted comparative and pedagogical analysis makes it possible to identify trends in music education in foreign countries: globalization; integration; awareness of the need for a new humanistic paradigm of education, multiculturalism of music education; ensuring continuity of education, which is the driving force of educational change in general. It is established that the revealed tendencies of music education in foreign countries are to some extent represented in the domestic system of professional training of future music teachers and influence the process of its modernization.

Consideration of the national experience of modernization of education in general and music-pedagogical, in particular, shows that the content of professional training of future music teachers in the country is due to the need to form a specialist who can primarily solve typical professional problems in organizing and

implementing the educational process in preschool and general secondary education. In the process of music-pedagogical training the formation of professional competence of future specialists is carried out on the basis of acquiring a set of knowledge, skills and abilities to understand modern problems of methodology and methods of teaching music. The main task of a music teacher in Ukraine is to form a comprehensively developed personality of the student. Therefore, the teacher is required to be professionally competent, to have a clearly defined life position, professional and value orientations, to be responsible, socially active and purposeful, ready to carry out professional activities, to be aware of their own responsibility for teaching and educating the younger generation.

A system of criteria (value-motivational, cognitive, procedural) with appropriate indicators for assessing the levels of research competence of future music teachers (the presence of methodological orientation (motives, needs, value orientations) and the desire to effectively master professional knowledge, skills and abilities; improvement of musical and pedagogical activity; possession of skills to plan musical and pedagogical result and carry out musical and pedagogical improvisation; development of creativity). On the basis of the specified criteria and indicators levels (adaptive, reproductive, constructive-activity, creative) formation of professional competence of future teachers of music in the course of professional preparation in pedagogical college are characterized.

The author's conceptual model of formation of the researched competence is substantiated, which consists of four basic blocks (conceptual-target, content-organizational, methodical and result-prognostic) and is considered as the only system directed on the maximum actualization and realization of specializations. professional competence.

The system of pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the formation of professional competence of future music teachers in the process of professional training is determined: professional and pedagogical orientation of the teaching process; use of interactive forms and methods of teaching; creation of a

professionally-oriented information educational environment close to the real educational process of the school.

The educational and methodical support of the process of formation of professional competence of students of pedagogical college, studying in the specialty «Secondary education (author's interdisciplinary special course) Methodical bases of competence musical and pedagogical preparation of the future music teacher"; separate structural components of educational programs on psychological and pedagogical" Pedagogy " , "History of pedagogy", "Didactics", "School studies", "General psychology", "Age and pedagogical psychology") and special ("Methods of music education in preschool education", "Methods of music education in general secondary education", "Methods of teaching an integrated course" Art, etc.) disciplines. At the same time, a survey of experts was used to assess the effectiveness of pedagogical conditions for the formation of professional competence of future music teachers and determine the range of problems of professional training in pedagogical college.

The author's conceptual model of formation of the researched competence is substantiated, which consists of four basic blocks (conceptual-target, content-organizational, methodical and result-prognostic) and is considered as the only system directed on the maximum actualization and realization of specializations of professional competence.

Based on the analysis of scientific research, a number of pedagogical conditions have been identified, the implementation of which ensures the success of the formation of professional competence of future music teachers in the process of professional training. The formed set of actual and expedient pedagogical conditions required definition of dominant. Therefore, to ensure objectivity by the method of ranking (expert evaluation), the most significant ones have been identified. Ranking was carried out by an expert group of teachers of psychological and pedagogical and professional disciplines of pedagogical colleges involved in the pedagogical experiment. The effective pedagogical conditions include: professional and

pedagogical orientation of the teaching process - directs it to build effective productive and pedagogical interaction between all subjects of the educational process; use of interactive forms and methods of teaching (interactive lectures, seminars, presentations, reporting conferences, rehearsals, practical work, individual lessons), which together provide modeling of the process of professional training of future teachers on a competency basis; creation of a professionally-oriented information educational environment, close to the real educational process of the school.

In order to implement pedagogical conditions and implement the author's conceptual model of professional competence of future music teachers, a competency-oriented educational and methodological complex of professional disciplines was concluded and tested, which includes: curricula (list and scope of academic disciplines in ECTS credits, sequence of study disciplines, forms of training); classes and their scope, schedule of the educational process, forms of current and final control); working curricula, teaching aids, guidelines for the study of professional disciplines, instructional materials, etc.

The introduction of the method of forming the professional competence of future music teachers in the process of professional training in the pedagogical college provided for the creation of a professionally-oriented informational educational environment and the implementation of ideas of a person-centered approach. Based on the principle of continuity of phases of professional adaptation of personality, the main stages of implementation of the method of formation of professional competence of future music teachers in the pedagogical college are determined.

The information-theoretical stage (1-2 course of study) provides for the formation of professional orientation and motivation, professional image of a specialist, personal readiness of a music teacher as a component of professional competence. Accordingly, each lesson should become a creative laboratory for the

student, be characterized by a sufficient amount of cognitive information, contribute to the growth of his professional competence.

At the scientific and methodological stage (3rd year of study) provides: the development of the cognitive sphere for the acquisition of psychological and pedagogical knowledge and methodology of scientific activity, as well as methods of teaching music and the ability to translate and interpret artistic knowledge; acquisition of a basic level of professional competence. This is realized through the formation of professional competence of students (professional knowledge, skills, abilities, methods of self-education in the process of studying both psychological and pedagogical and special disciplines) in practical classes, seminars, conferences, etc.

Procedural and activity stage (4th year of study) provides for: formation of professional competence of students in the process of direct practical activity; its improvement; creative application of various learning technologies; non-standard thinking in solving educational problems; correction of individual style of professional activity through the ratio of objective requirements to the professional activity of a music teacher and the peculiarities of personal development.

The conducted statistical verification of the experimental results testifies to the reliability and validity of the changes obtained at the formative stage regarding the growth of the level of formation of professional competence of future music teachers. This indicates: the formation of respondents' motivations and values for mastering professional activities, understanding the essence, features and requirements for it; ability to creatively implement effective educational technologies; formation of emotional and volitional involvement in music and pedagogical activities. It is proved that the future music teacher must have not only a system of these qualities, knowledge, skills, abilities that make up his professional competence, but also be characterized by their harmonious combination, which is ensured by personal development in the process of artistic self-education.

The study does not exhaust the outlined problem. Further study requires a variable component of educational programs for students majoring in "Secondary

education. Musical art ", which will contribute to the effectiveness of the formation of professional competence of specialists.

We see as promising further research in the implementation of competency and integrative approaches to professional training of future teachers of the art cycle, scientific research on monitoring the quality of professional training of teachers in pedagogical colleges, systematic formation of readiness of future professionals for various professional activities, comparative pedagogical analysis of future teachers. in Ukraine and foreign countries.

Key words: professional competence, music teacher, professional training, pedagogical college, conceptual model of professional competence formation, art education, music-pedagogical activity.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях

(у тому числі ті, які індексуються в науко-метричних базах)

1. Мороз, М. О. 2020. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики в умовах педагогічного коледжу: теорія і практика* [монографія]. Вінниця: ТОВ «Твори». 476 с.
2. Мороз, М. О. 2016. Роль духовної спадщини українського козацтва у формуванні національної свідомості студентської молоді. *Проблеми освіти: Наук-метод. збірник*. Київ. Вип. 86. С. 398-404.
3. Мороз, М. О. 2016. Теоретичні основи компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя музики. *Нові технології навчання: Наук-метод. збірник*. Київ. Вип. 89. Частина 2. 182 с. С. 136-142.
4. Мороз, М. О. 2017. Інтеграційні тенденції в сучасній практиці вітчизняної та зарубіжної освітніх систем: ретроспективний огляд. *Проблеми освіти: Збірник наукових праць*. Житомир. Вип. 87. С. 196-203.
5. Мороз, М. О. 2018. Методологічні підходи формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі. *Инновационная наука, образование, производство и транспорт: Юриспруденция, образование и воспитание, физическое воспитание и спорт, философия, литература и лингвистика* [монографія]. Одесса: КУПРИЕНКО СВ. № 1. С. 98-107.
6. Мороз, М. О. 2018. Сутність та структура професійної компетентності вчителя музики. *Проблеми освіти: Збірник наукових праць*. Київ. Вип. 90. С. 178-184.
7. Мороз, М. О. 2018. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі (на прикладі вивчення окремих дисциплін музично-теоретичного циклу). *Научный взгляд в будущее*. Одесса: КУПРИЕНКО СВ. Вып. 11. Том 2. С. 44-50. (DOI: 10.30888/2415-7538.2018-11-02)

8. Мороз, М. О. 2018. Професійна компетентність майбутнього вчителя музики: семантичний аналіз поняття. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. Педагогічні науки*. Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка. Вип. 4 (95). С. 117-125.
9. Мороз, М. О. 2018. Історико-теоретичний огляд особливостей впровадження інтеграційних підходів до вітчизняної та зарубіжної освітніх систем. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць*. Київ: Вид-во НПУ імені М. Драгоманова. Вип. 31 (41). С. 49-54.
10. Мороз, М. 2018. Особливості здійснення фахової підготовки майбутніх учителів музики в закладах вищої освіти України та Польщі: порівняльний аналіз. *Українська полоністика*. Житомир – Bydgoszcz. Вип. 15. 236 с. С. 146-156.
11. Мороз, М. О. 2018. Особливості здійснення фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі в контексті Закону України «Про вищу освіту». *Андрагогічний вісник*. Житомир: Вид. ЖДУ ім. І. Франка. Вип. 9. С. 87-95.
12. Мороз, М. 2019. Ціннісно-особистісний критерій професійної компетентності майбутніх учителів музики як об'єкт педагогічного дослідження. *Нові технології навчання: Збірник наукових праць*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. Вип. 92. С. 215-221.
13. Мороз, М. О. 2019. Структурно-компонентний аналіз професійної компетентності вчителя музики. *Андрагогічний вісник*. Житомир: Вид. ЖДУ ім. І. Франка. Вип. 10. 170 с. С. 73-86. (URL http://library.zu.edu.ua/andragogichniy_visnyk.html)

14. Мороз, М. 2020. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів музики. *Нові технології навчання: Збірник наукових праць*. Київ. Вип. 94. С. 249-254
15. Moroz Mayya. 2014. Polyart education as perspective tendency of improvement of vocational training of future teachers of the art and aesthetic cycle. *Scientific enquiry in the contemporary world : theoretical basics and innovative approach*. vol. 2. Humanities and social sciences Economics, Psychology and pedagogics – B&M Publishing San Francisco, California, USA. 194 p. P. 188-193. (DOI: 10.15350/L_26/3_2).
16. Мороз, М. О. 2018. Креативність як складова професійної компетентності майбутніх учителів музики. «*Modern scientific researches*». – Yolnat PE, Minsk, Belarus. – Issue # 4, Vol. 2. May, 2018. 123 с. С. 56-63. (DOI: 10.30889/2523-4692; DOI:10/30889/2523-4692.2018-04-02-031)
17. Мороз, М. О. 2018. Формування креативності майбутніх учителів музики: історико-філософський аспект. «*The Second International scientific congress of scientists of Europe*». *Proceedings of the II International Scientific Forum of Scientists "East–West"* (May 10-11, 2018). Premier Publishing s.r.o. Vienna, Austria. p. 509-528.
18. Мороз, М. О. 2019. Теоретичні аспекти формування професійної компетентності вчителя музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі. *Almanahul SWorld: Международное периодическое научное издание*. Молдова. Вип. 1. С. 89-98.
19. Мороз, М. О. 2018. Культурологічний та етнопедагогічний підхід як теоретико-методологічна основа стратегії формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. *Science and society. Proceedings of the 8th International conference*. Accent Graphics Communications & Publishing. Hamilton, Canada. Pp 228-234.

20. Мороз, М. О. 2018. Професійна компетентність учителя: вітчизняний та зарубіжний досвід дослідження. *The 6th International youth conference «Perspectives of science and education»* (December 14, 2018) SLOVO\WORD, New York, USA. p. 423-430.

Опубліковані праці апробаційного характеру

21. Мороз, М. О. 2016. *Філософсько-культурологічні аспекти процесу професійної соціалізації студентів*. Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи». Умань, 6-7 жовтня 2016 р.
22. Мороз, М. 2016. *Проблеми формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін*. II Всеукраїнський науково-практичний семінар «Культуромовна особистість фахівця у XXI столітті». Суми. 3 грудня 2016 р.
23. Мороз, М. 2017. *Перспективи реалізації тенденції поліхудожньої освіти в професійній підготовці майбутніх учителів музики*. Академічна культура дослідника в освітньому просторі: збірник матеріалів Першої всеукраїнської науково-практичної конференції. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А.С.Макаренка. 18 травня 2017 р. С. 140-144.
24. Мороз, М. О. 2020. *Творчо-діяльнісний компонент професійної компетентності майбутніх учителів музики: науково-педагогічне дослідження*. Формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів у процесі освітньої діяльності коледжу: Зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ. С. 63-67.
25. Мороз, М. 2018. *Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів музики*. Актуальні проблеми вищої професійної освіти України: Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції. К. : НАУ, 20 березня 2018 р. С. 101-102.
26. Мороз, М. О. 2019. *Критеріально-рівневий аналіз професійної компетентності майбутніх учителів музики*. Modern educational space: the

transformation of national models in terms of integration: Conference Proceedings, October 25, 2019. Leipzig: Baltija Publishing. 180 pages. P.130-134.

27. Мороз, М. О. 2019. *Особливості формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі*. Формування ключових і предметних компетентностей засобами сучасних освітніх технологій: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 90-річчю Криворізького державного педагогічного університету та 60-річчю психолого-педагогічного факультету (спеціальності Початкова освіта). Кривий Ріг: КДПУ. 21 листопада 2019 р 409 с. С. 195-199.
28. Мороз, М. О. 2019. *Критерії професійної компетентності майбутніх учителів музики як об'єкт педагогічного дослідження*. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні. Матеріали XXI Міжнародної науково-практичної конференції. Житомир, 21-22 листопада 2019 р.

**Опубліковані праці, які додатково відображають
наукові результати дисертації**

29. Мороз, М. О. 2015. *Використання комплексу фізичних вправ у практичній роботі з молоддю з обмеженими фізичними можливостями*. В Г. В. Давиденко, ред.: Інклюзивне навчання осіб з інвалідністю у системі вищої освіти України: [монографія]. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 140 с. С. 60-70.
30. Мороз, М. О. 2015. *Елементарна теорія музики* : навчально-методичний посібник. Вінниця, ТОВ «Нілан – ЛТД». 184 с.
31. Мороз, М. О. 2019. *Професіограма вчителя музики: науково-теоретичний підхід*. В: О. А. Дубасенюк, ред. Професіографічний підхід у системі вищої освіти [монографія]. Житомир: Вид. О.О. Євенок. 328 с. С.175-192.
32. Мороз, М. О. 2019. *Елементарна теорія музики*: навчально-методичний посібник. 2-ге вид., переробл. та доповн. Одеса: КУПРІЄНКО СВ. 183 с.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	22
РОЗДІЛ 1	38
МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	38
1.1. Феномен компетентності майбутнього вчителя як проблема науково-педагогічної теорії і практики	38
1.2. Методологічні підходи та принципи формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі	61
1.2.1. Культурологічний та етнопедагогічний підхід як теоретико-методологічна основа стратегії формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки.....	82
1.3. Професійна діяльність вчителя музики в контексті гуманістично-просвітницької спрямованості системи освіти	88
Висновки до першого розділу.....	110
РОЗДІЛ 2	114
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ.....	114
2.1. Категоріальний аналіз понятійного апарату дослідження	114
2.2. Фахова підготовка майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі як педагогічна проблема.....	143
2.3. Світовий досвід формування професійної компетентності майбутніх учителів музики ...	160
2.4. Вітчизняний досвід формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки.....	183
Висновки до другого розділу	203
РОЗДІЛ 3	207
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ.....	207
3.1. Сутність та структура професійної компетентності майбутніх учителів музики	207
3.2. Критерії, показники та рівні формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в умовах педагогічного коледжу	228
3.3. Концептуальна модель формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у педагогічному коледжі	248
Висновки до третього розділу.....	263
РОЗДІЛ 4	268

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ.....	268
4.1. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі	268
4.2. Навчально-методичний комплекс для здійснення фахової підготовки майбутнього вчителя музики.....	294
4.3. Поетапна методика формування професійної компетентності майбутніх учителів музики	312
Висновки до четвертого розділу	331
РОЗДІЛ 5	337
ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	337
5.1. Програма і методика експериментальної роботи	337
5.2. Результативність та визначення ефективності дослідно-експериментальної роботи	346
5.2.1 Стан сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики	346
5.2.2. Аналіз результатів формувального етапу експерименту	372
Висновки до п'ятого розділу	402
ВИСНОВКИ	405
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	411
ДОДАТКИ	467

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Нова парадигма освіти, що формується у сучасній педагогічній науці та практиці, передбачає створення сприятливих умов для самореалізації людини у сфері її професійної діяльності. Це вимагає пошуку таких педагогічних технологій, які б максимально сприяли формуванню соціально активної, творчої особистості, здатної до самостійної регуляції власної педагогічної діяльності.

У низці державних нормативних документів, зокрема, таких, як Національна доктрина реформування системи освіти України у XXI столітті (2002), Концепція художньо-естетичного виховання учнів (2004), Комплексна програма художньо-естетичного виховання у закладах загальної середньої освіти та позашкільних навчальних закладах (2004), Концепція «Нова українська школа» (2016), Концепція художньо-естетичних дисциплін у «Новій українській школі» (2017), закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014, редакція 2020), «Про фахову передвищу освіту» (редакція 2020), Державні стандарти початкової, загальної середньої та вищої освіти (2018) йдеться про основну мету державної політики щодо забезпечення розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина, а також модернізацію освіти на всіх її рівнях на засадах компетентнісного підходу, сутність якого визначається необхідністю формування у майбутнього фахівця компетентностей, що забезпечують ефективність упровадження інновацій у подальшій професійній діяльності.

У сучасній теорії та методиці професійної освіти особлива увага надається пошукам відповідей на сучасні суспільні виклики щодо становлення моральності, духовності, внутрішньої культури і гармонії зростаючого покоління та визначення ролі мистецтва у цих складних процесах. У зазначеному контексті саме зміст предметів художньо-естетичного циклу характеризується значним дидактичним та виховним потенціалом, що

забезпечує не тільки засвоєння учнями закладів загальної середньої освіти певних знань, умінь і навичок, а й, передусім, викликає у них позитивні емоції від спілкування зі світом прекрасного, зокрема і народного мистецтва, збагачує внутрішній світ дітей, закладаючи тим самим підвалини людяності й духовності.

Великого значення при цьому набуває вмiла й цілеспрямована музично-освітня робота вчителя музики, який має розвинути чутливість і потяг дітей до мистецтва загалом, відкрити в музиці та засобах народного мистецтва животворне джерело людських почуттів і переживань, навчити захоплюватися неповторною красою мистецьких творів. За таких умов реалізувати себе спроможний лише професійно компетентний учитель музики, який актуалізує завдання щодо формування у студентів – майбутніх учителів музики професійної компетентності як необхідної умови подальшої життєвої та фахової самореалізації.

Зазначене висуває вимоги до професійної компетентності таких майбутніх фахівців, зокрема до системи психолого-педагогічних та музично-історичних знань, виконавських умінь і навичок інтерпретації музичних творів, музичної імпровізації, знання програми, нових методик викладання, застосування сучасних методів і технологій мистецької освіти.

Протягом останніх десятиліть поняття «компетентність», «компетенція» з ділової, професійної сфери поширилися і на педагогічну. Учені активно досліджують проблеми розвитку освіти та професійно компетентнісної підготовки вчителів, зокрема в таких аспектах: *філософія освіти* (В. Андрущенко, В. Васянович, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк та ін.); *методологія та теорія психології особистості* (Л. Анциферова, Г. Балл, І. Бех та ін.); *теоретичні та методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів у вищій школі* (А. Алексюк, О. Антонова, В. Бондар, С. Вітвицька, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, М. Євтух, Т. Кочубей, Н. Ничкало, О. Савченко, Н. Сидорчук та ін.); *методологія компетентнісно орієнтованого*

підходу до навчання в Україні та в зарубіжних країнах (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, В. Ягупов та ін.); *сутність та структура професійної компетентності, формування у студентів окремих її видів* (В. Беспалько, В. Гузєєв, О. Дахін, В. Кальней, Н. Кузьміна, О. Ломакіна, В. Луговий, А. Макарова, А. Маркова, А. Пискунов, О. Пометун, Дж. Равен, І. Родигіна, В. Сластьонін, Г. Скоробогатова, А. Тряпін, М. Холодна, А. Хуторський та ін.).

Проблему компетентнісної підготовки майбутніх фахівців до діяльності у сфері *музичного мистецтва* досліджували Б. Брилін, Л. Коваль, А. Козир, Л. Масол, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, Г. Побережна, Є. Проворова, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Сухобська В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.

Ураховуючи перехід базової загальної освіти на інтегративний рівень викладання навчальних дисциплін художньо-естетичного циклу та на основі аналізу сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів музики, було виявлено *низку суперечностей* між:

- сучасними вимогами до теоретичної підготовки майбутніх фахівців визначеного профілю та реальним станом сформованості фахових знань, що недостатньою мірою забезпечує можливість їх використання у практичній діяльності;

- специфікою викладання навчальних предметів мистецького циклу в закладах загальної середньої освіти та неспроможністю студентів трансформувати педагогічно-мистецькі знання і вміння в цілісну систему професійних навичок;

- наявним рівнем фахової підготовки студентів, зокрема її музично-теоретичної складової, та нездатністю майбутніх фахівців художньо інтерпретувати твори музичного мистецтва, застосовуючи набуті знання, уміння та професійні якості;

- необхідністю реформування освітнього простору у закладах вищої освіти та недостатньою розробленістю методики формування професійної

компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі;

- потребою підвищення ролі педагогічних коледжів у вдосконаленні професійної підготовки майбутніх учителів музики та відсутністю обґрунтованої моделі формування відповідної професійної компетентності.

Необхідність подолання окреслених суперечностей, соціальна значущість професійної діяльності вчителів музики у педагогічному коледжі, вимоги до підвищення рівня їхньої фахової підготовки в умовах реформування сучасної системи освіти зумовили вибір теми дослідження: **«Теоретичні та методичні основи формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана в межах комплексної наукової теми кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Житомирського державного університету імені Івана Франка «Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції» (Державний реєстраційний номер 0110U002110). Тема дисертації затверджена на засіданні вченої ради Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол №11 від 24.06.2016 р.) та узгоджена у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології в Україні (протокол № 7 від 29.11.2016 р.).

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні теоретико-методичних основ та експериментальній перевірці ефективності концептуальної моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі здійснення фахової підготовки студентів у педагогічному коледжі.

Відповідно до поставленої мети визначено основні **завдання** дослідження:

1. Обґрунтувати теоретичні засади і провідні наукові підходи до проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

2. З'ясувати сутність базових понять «професійна компетентність», «професійна компетентність учителя музики», «фахова підготовка», «педагогічний коледж» у контексті досліджуваної проблеми.

3. Здійснити порівняльний аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі.

4. Спроекувати систему критеріїв і показників оцінювання рівня досліджуваної компетентності майбутніх учителів музики.

5. Обґрунтувати авторську концептуальну модель та педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

6. Розробити навчально-методичне забезпечення процесу формування професійної компетентності студентів педагогічного коледжу, що навчаються за спеціальністю «Середня освіта. Музичне мистецтво».

7. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність реалізації концептуальної моделі шляхом упровадження методики формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх учителів музики.

Предмет дослідження: концептуальна модель формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі.

Концепція дослідження ґрунтується на основних наукових інноваційних положеннях, закономірностях і принципах освітніх процесів, які на методологічному, теоретичному та практичному рівнях визначають концептуальні засади моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки.

Концептуальні засади дослідження ґрунтуються на трьох взаємопов'язаних концептах наукової методології.

Методологічний концепт передбачає взаємодію та взаємозв'язок низки підходів загальнонаукової й конкретно-наукової методології до розуміння проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в умовах фахової підготовки в педагогічному коледжі. Зокрема, реалізація *системного підходу* дозволяє розглядати професійну компетентність учителя музики як цілісну систему, що складається із кількох взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів (цілемотиваційний, особистісний, когнітивний, діяльнісний, оціночно-узагальнюючий). У межах *компетентнісного підходу* передбачено розгляд досліджуваної проблеми з позиції спрямованості сучасного освітнього процесу на формування професійної компетентності майбутніх фахівців. *Особистісно орієнтований підхід* слугує для визнання унікальності особистісно значущих характеристик, властивостей, якостей учителя музики в його фаховій діяльності. Упровадження *діяльнісного підходу* забезпечує врахування особливостей творчої педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики. *Полісуб'єктний підхід* передбачає комплексне інтегрування індивідуальних якостей, професійних можливостей та здібностей майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки та майбутньої професійної діяльності. Реалізація *аксіологічного підходу* дозволяє виокремити систему цінностей, насамперед, загальнолюдських, загальнокультурних, які сприяють формуванню світоглядної культури, життєвого самовизначення і творчої індивідуальності майбутнього вчителя музики. У межах *акмеологічного підходу* розглядається самоактуалізація творчого потенціалу, самовдосконалення, самостійної професійної діяльності, системи підвищення кваліфікації вчителя музики. *Антропоцентричний підхід* пов'язаний з урахуванням особливостей діяльності вчителя музики, що стосується вокального та інструментального виконавства, яке вимагає досконалого знання фізіології, анатомії, психології, менталітету,

національно-етнічних особливостей та закономірностей розвитку людини. Метою *культурологічного підходу* є дослідження культурологічної підготовки як важливої складової формування професійної моделі поведінки вчителя музики, оволодіння теоретичними знаннями та практичними мистецькими вміннями. *Етнопедагогічний підхід* дозволяє висвітлити проблему фахової підготовки майбутніх учителів музики з позиції формування професійної компетентності засобами мистецтва (зокрема, народного) через усвідомлення приналежності до української етнічної спільноти, важливості національних цінностей, історичної пам'яті, патріотизму, емоціональних зв'язків з батьківщиною.

У сукупності зазначене вказує на необхідність використання *інтегративного підходу* у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики, що створює передумови для перебудови навчальних планів і програм шляхом дидактичного обґрунтування та перетворення наявних зв'язків між поняттями та явищами в якісно нову цілісність з метою формування у студентів мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності з урахуванням кар'єрних планів та домагань, забезпечення діагностичної спрямованості, свободи вибору форм, методів та засобів навчання, включення неформального освітнього компоненту в процес фахової підготовки здобувачів освіти.

Теоретичний концепт визначає змістову основу стратегії розвитку та функціонування вітчизняних і зарубіжних освітніх систем на засадах компетентнісного підходу та діяльності вчителя музики в умовах їх інноваційності і містить такі основні складники:

- систему вихідних підходів та принципів, покладених в основу концепції дослідження;
- базові категорії, поняття і дефініції, характеристика яких сприяє розумінню сутності фахової підготовки майбутніх учителів музики та відповідної музично-педагогічної діяльності;

- результати порівняльно-педагогічного аналізу зарубіжного і вітчизняного досвіду у визначеному напрямі, аналіз тенденцій загального та регіонального характеру;

- педагогічне проєктування структурних компонентів, критеріїв та показників оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики;

- концептуальну модель формування професійної компетентності майбутніх учителів музики, результатом реалізації якої визначається здатність випускника педагогічного коледжу застосовувати в житті та професійній діяльності систему власних поглядів, переконань та цінностей, що ґрунтуються на знаннях і вміннях у психолого-педагогічній та мистецькій сферах.

Методичний концепт передбачає розроблення комплексу завдань, *педагогічних умов* (інтеграція та оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів музики; використання інтерактивних форм і методів навчання, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх фахівців; створення компетентісно орієнтованого інформаційно-освітнього середовища) і *методики формування* професійної компетентності студентів, упровадження якої передбачало три послідовних етапи: 1) інформаційно-теоретичного (збагачено зміст фахової підготовки майбутніх фахівців з урахуванням інтегративного та етнопедагогічного підходів; 2) науково-методичного (вдосконалено інформаційне забезпечення процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики до професійної діяльності через створення хмароорієнтованого навчального середовища, організацію контролю якості знань (тематичний, модульний, підсумковий тестовий контроль) та впровадження авторського міждисциплінарного спецкурсу «Методичні основи компетентісної музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики»; 3) процесуально-діяльнісного (цілеспрямоване формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у ході педагогічної шкільної практики засобами сучасних технологій музичної освіти учнів);

розроблено систему навчально-методичного забезпечення для здійснення фахової підготовки майбутніх учителів музики та формування їхньої професійної компетентності в умовах освітнього процесу педагогічного коледжу.

Обґрунтування окреслених концептів дозволило визначити **провідну ідею дослідження**, згідно з якою професійна компетентність майбутніх учителів музики є системою професійних та особистісних характеристик і якостей, що ґрунтується на комплексі теоретичних знань, практичних умінь, навичок, досвіді в галузі мистецтва (а також психолого-педагогічній галузі), ціннісних орієнтирів особистості, та є показником здатності до творчої інноваційно-педагогічної діяльності на інтегративних, культурологічних та етнопедагогічних засадах. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики здійснюється в процесі фахової підготовки студентів, яка є цілісною освітньою системою, що передбачає комплексне поєднання загальної психолого-педагогічної та спеціальної (мистецької) діяльності на навчальних заняттях, у ході педагогічної практики та в процесі активної позанавчальної участі студентів у різноманітних мистецьких заходах, зокрема конкурсах, фестивалях, концертах тощо.

Ефективність формування професійної компетентності майбутніх учителів музики забезпечується теоретичним обґрунтуванням та розробленням відповідної концептуальної моделі, що слугує підґрунтям для визначення компонентів, критеріїв та рівнів її сформованості, а також упровадження методики формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в освітній процес педагогічного коледжу.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що розробка та впровадження авторської концептуальної моделі за допомогою спеціально розробленої методики сприятиме формуванню професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Загальна гіпотеза конкретизована в *часткових припущеннях*. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі ефективно здійснюватиметься за умов:

- цілеспрямованого виявлення та врахування особливостей фахової підготовки в педагогічному коледжі, зумовлених специфікою професійної діяльності;
- орієнтованості на індивідуальну мотивацію професійної підготовки майбутніх учителів музики, її узгодженості із соціальними запитами та актуальними тенденціями розвитку мистецької освіти;
- розробки відповідних педагогічних умов та методики формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки;
- створення належного навчально-методичного забезпечення процесу фахової підготовки з використанням інтерактивних форм та методів навчання, що забезпечує її ефективність.

Із метою реалізації завдань дослідження і перевірки гіпотези використано такі **методи**: *теоретичні* (аналіз філософської, психологічної, педагогічної, культурологічної літератури, основних державних документів про освіту, синтез, порівняння, моделювання) – з метою виявлення сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів музики, розробки методики та структурування концептуальної моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі; *емпіричні* (спостереження, бесіда, узагальнення педагогічного досвіду закладів освіти; анкетування, тестування – для визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців; педагогічний експеримент – для перевірки ефективності концептуальної моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі; *статистичні* – якісне та кількісне опрацювання результатів дослідження;

графічне відображення даних, методи математичної статистики (t-критерій Стьюдента та ф-критерій кутового перетворення Фішера).

Організація та основні етапи дослідження. Науково-педагогічне дослідження здійснювалося впродовж 2014 – 2020 років і передбачало чотири етапи наукового пошуку.

На першому етапі (2014 – 2015 рр.) – виявлено ступінь розробленості проблеми дослідження в науковій літературі та освітній практиці; уточнено ключові поняття; розкрито методологічні основи наукового пошуку; обґрунтовано сутність базових понять «професійна компетентність», «фахова підготовка», «педагогічний коледж»; представлено теоретичні основи проблеми фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі.

На другому (2016 – 2017 рр.) – розроблено програму дослідно-експериментальної роботи; визначено інструментарій експериментального дослідження; здійснено розробку діагностичної методики; обґрунтовано критерії та показники професійної компетентності майбутніх учителів музики; проведено констатувальний етап експерименту з метою виявлення наявного рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

На третьому етапі (2018 – 2019 рр.) – впроваджено методику формування професійної компетентності майбутніх учителів музики та проведено експериментальну перевірку ефективності концептуальної моделі формування досліджуваної компетентності в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

На четвертому етапі (2019 – 2020 рр.) – здійснено обробку й систематизацію результатів формувального етапу експерименту, а також якісний та кількісний аналіз його результатів; опубліковано навчально-методичні посібники та методичні рекомендації як ресурсне забезпечення

системи фахової підготовки майбутніх учителів музики; оформлено матеріали науково-дослідної роботи.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі комунального закладу вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського», комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж», Відокремленого структурного підрозділу «Педагогічний фаховий коледж Львівського національного університету імені І. Франка», Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. Т. Г. Шевченка, Чортківського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Олександра Барвінського, Луцького педагогічного коледжу. На різних етапах дослідження в експерименті брали участь 493 здобувачів освітньо-кваліфікаційного рівня «Молодший спеціаліст» та 80 викладачів психолого-педагогічних та фахових навчальних дисциплін педагогічних коледжів, які виступили у ролі експертів з оцінки ефективності педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх учителів музики та визначення кола проблем фахової підготовки у педагогічному коледжі.

Наукова новизна та теоретичне значення полягає в тому, що:

вперше: у вітчизняній педагогічній науці на основі системного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, полісуб'єктного, аксіологічного, акмеологічного, антропоцентричного, культурологічного, етнопедагогічного, інтегративного підходів здійснено цілісне дослідження теоретичних та методичних основ формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі; представлено результати порівняльно-педагогічного аналізу зарубіжного та вітчизняного досвіду у визначеному напрямі та виявлено *тенденції загального* (глобалізація та інтеграція: формування нового синтезу цінностей, моральних ідеалів; поглиблення співробітництва у сфері освіти з метою сприяння соціально-економічному прогресу, об'єднанню потенціалів

національних освітніх систем задля вирішення завдань поліпшення якості їх функціонування) та *регіонального характеру* (усвідомлення потреби у реалізації нової гуманістичної парадигми освіти, мета якої – формування особистості фахівця з високим рівнем професіоналізму, духовності, моральної вихованості (Польща, Великобританія); мультикультурність музичної освіти, що забезпечує особистісне осягнення цінностей культури, відчуття неповторної можливості більш глибокого самопізнання через розуміння інших культур (Італія, Франція, Німеччина); неперервність освіти, що визначається рушійною силою освітніх змін (Норвегія, Швеція, Фінляндія); *розроблено* авторську концептуальну модель, яка охоплює єдність концептуально-цільового, змістово-організаційного, методичного, результативно-прогностичного блоків; *обґрунтовано* педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі (інтеграція та оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів музики; використання інтерактивних форм і методів навчання, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх учителів музики; створення компетентнісно орієнтованого інформаційно-освітнього середовища, яке забезпечує формування фахових компетентностей майбутніх учителів музики); спроектовано систему критеріїв і показників (ціннісно-мотиваційний, пізнавальний, процесуальний) оцінювання рівня досліджуваної компетентності майбутніх педагогів та рівні (адаптивний, репродуктивний, конструктивний, креативний) формування досліджуваного феномену.

удосконалено форми та методи формування професійної компетентності майбутніх учителів музики; зміст навчально-методичного забезпечення процесу фахової підготовки у педагогічному коледжі; уточнено сутність понять «професійна компетентність», «професійна компетентність учителя музики», «фахова підготовка», «педагогічний коледж»; а також визначено особливості професійної діяльності учителя музики в контексті гуманістично-просвітницької спрямованості системи освіти;

подальшого розвитку набули науково-теоретичні положення щодо вдосконалення та збагачення змісту фахової підготовки майбутніх учителів музики, добору відповідних форм, методів і ресурсів навчання з метою формування відповідних професійних умінь і навичок, розвитку творчої індивідуальності особистості.

Практичне значення дисертації визначається: упровадженням педагогічних умов та методики формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки; систематизацією досвіду педагогічних коледжів європейських країн з визначенням перспектив його використання у вітчизняній системі освіти; створенням навчально-методичного комплексу, що сприяє ефективному формуванню професійної компетентності студентів спеціальності «Середня освіта. Музичне мистецтво»; розробці навчального курсу «Методичні основи компетентнісної музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики», навчальних планів, програм, методичних рекомендацій, навчальних та навчально-методичних посібників фахових дисциплін для викладачів та студентів спеціальності «Середня освіта. Музичне мистецтво» педагогічних коледжів.

Упровадження результатів дослідження здійснено в освітній процес: комунального закладу вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського» (довідка про впровадження № 01-09/178 від 01.10.2019 р.), комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» (довідка про впровадження № 8 від 06.05.2020 р.), Відокремленого структурного підрозділу «Педагогічний фаховий коледж Львівського національного університету імені І. Франка» (довідка про впровадження № 9 від 06.05.2020 р.), Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. Т. Г. Шевченка (довідка про впровадження № 182 від 21.05.2020 р.), Чортківського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Олександра Барвінського (довідка про впровадження № 99 від 01.04.2020 р.),

Луцького педагогічного коледжу, (довідка про впровадження № 148/1 від 17.03.2020 р.).

Особистий внесок здобувача. У колективній монографії «Інклюзивне навчання осіб з інвалідністю у системі вищої освіти України» (2015 р.), написаній у співавторстві з В. Давиденко, Г. Давиденко, О. Дмитрієвою, С. Ілініч та ін., здобувачеві належить параграф «Використання комплексу фізичних вправ у практичній роботі з молоддю з обмеженими фізичними можливостями»; у колективній монографії «Иновационная наука, образование, производство и транспорт: Юриспруденция, образование и воспитание, физическое воспитание и спорт, философия, литература и лингвистика» (2018 р.), написаній у співавторстві з С. Зайцевою, Ю. Доценко, Т. Воропаєвою та ін., здобувачеві належить розділ «Методологические подходы формирования профессиональной компетентности будущих учителей музыки в педагогическом колледже»; у колективній монографії «Професіографічний підхід у системі вищої освіти» (2019 р.), написаній у співавторстві з О. Антоною, О. Вознюком, О. Дубасенюк, Н. Сидорчук, С. Яценко та ін., здобувачеві належить параграф «Професіограма вчителя музики: науково-теоретичний підхід», в якому автор аналізує та обґрунтовує вимоги до професійних якостей учителя музики.

Апробація результатів дисертаційної роботи здійснювалася на науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема, *міжнародних*: VI Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми вищої професійної освіти України» (Київ, 2018, очна), The Second International scientific congress of scientists of Europe. Proceedings of the II International Scientific Forum of Scientists "East–West"(Відень, 2018, заочна), Science and society. Proceedings of the 8th International conference. Accent Graphics Communications & Publishing (Гамільтон, 2018, заочна), Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration: Conference Proceedings (Лейпціг, 2019, заочна), Міжнародній науково-практичній

конференції, присвяченій 90-річчю Криворізького державного педагогічного університету та 60-річчю психолого-педагогічного факультету (спеціальності Початкова освіта) «Формування ключових і предметних компетентностей засобами сучасних освітніх технологій» (Кривий Ріг, 2019, заочна);

всеукраїнських: «Формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів у процесі освітньої діяльності коледжу» (Київ, 2020, заочна); «Актуальні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи» (Умань, 2016, очна), «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» (Суми, 2017, очна), «Культуромовна особистість фахівця у XXI столітті» (Суми, 2016, очна);

науково-методологічних семінарах кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Житомирського державного університету ім. Івана Франка (2018 – 2020 рр.) .

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дисертації опубліковано у 32 наукових працях, із них – 20 статей у провідних фахових виданнях (у тому числі 7 – в іноземних наукових періодичних виданнях), 8 статей апробаційного характеру, два авторських навчально-методичних посібники, авторська монографія та розділи до трьох колективних монографій.

Кандидатську дисертацію на тему «Формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти» за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти захищено у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського у 2014 році, її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається із вступу, п'яти розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (599 позицій, із них 25 іноземними мовами).

Загальний обсяг дисертації – 630 сторінок, з яких 410 – основного тексту. Робота містить 42 таблиці, 11 рисунків та 16 додатків на 160 сторінках.

РОЗДІЛ 1

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

1.1. Феномен компетентності майбутнього вчителя як проблема науково-педагогічної теорії і практики

В умовах формування сучасного українського суспільства гостро постає проблема підготовки компетентних педагогічних фахівців, здатних на високому інтелектуальній-творчому рівні організовувати процес оволодіння знаннями, спираючись на власні професійні вміння та здатність до творчої самореалізації. У наш час високо цінуються фахівці, які володіють сформованими професійними якостями, мають розвинену загальну культуру, послідовність мовлення, логічність мислення. Необхідність підвищення фахової підготовки майбутнього вчителя – фахівця освітньої галузі – обумовлена також зростаючими вимогами до рівня загальнокультурної та спеціальної підготовки молоді, зміною освітніх парадигм.

Сьогодні перед вітчизняною освітньою системою стоїть завдання сформувати громадянина, спроможного до гнучкої зміни способів і форм життєдіяльності. Формування системи компетентностей, що відповідають основним видам діяльності громадянина, стає актуальним завданням освітнього процесу навчальних закладів України. Саме тому особливого значення набуває раціональна побудова освітнього процесу в цілому та процесу навчання в закладі вищої освіти зокрема. Освіта вважається тим соціальним інструментом, через який передаються та реалізуються базові культурні цінності та цілі розвитку суспільства. Соціалізація особистості, формування її духовності та світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів забезпечується в процесі освіти, яка є середовищем спілкування та залучення до світових цінностей, досягнень науки і техніки.

Система освіти, будучи частиною суспільної системи, постійно реагує на зміни в суспільстві, пропонуючи різні підходи, моделі побудови освітніх

процесів, спостерігається пошук і конкуренція різних парадигм, спрямованих, як правило, на індивідуалізацію та гуманізацію освіти.

Поняття освітньої парадигми та парадигмального аналізу освітніх процесів останнім часом все більше привертає увагу науковців (філософів, педагогів), адже модернізація освітніх процесів має відображати сучасні тенденції розвитку суспільних процесів і ґрунтуватися на зрозумілих та підтриманих педагогічним товариством ідеях, концепціях, парадигмах.

Вивченню освітніх феноменів на засадах парадигмального підходу присвятили свої наукові праці вітчизняні та зарубіжні вчені: В. Андрущенко¹, Н. Агапова², Є. Бондаревська³, О. Дубасенюк⁴, В. Кізіма⁵, С. Клепко⁶, В. Кремень⁷, В. Лутай⁸, М. Овчинникова⁹, І. Предборська¹⁰, М. Романенко¹¹, П. Саух¹², А. Семенова¹³ та інші.

Вивчення підходів до вибору освітньої парадигми в сучасному вітчизняному суспільстві вимагає ґрунтовного вивчення понять «парадигма», «освітня парадигма», «парадигма педагогічної освіти», «парадигмальний підхід».

Аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень показує, що сучасна наука ще не запропонувала однозначного визначення дефініцій та понять «парадигма», «освітня парадигма», «парадигма педагогічної освіти».

¹ Андрущенко, В. П. 2008. *Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю*. Київ: Знання України.

² Агапова, Н. Г., 2007. Парадигмальний підход в образованнии причины формирования, задачи, перспективы. *Человек в мире культуры общество и образование*: м-лы III Междунар. философско-культурологического симпозиума, 10-12 октября 2006 г. Рязань. С. 15.

³ Бондаревская, Е. В. 2007. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики *Педагогика*. № 8. с. 3-10.

⁴ Дубасенюк, О. А. 2016. *Наукові підходи до освіти дорослих. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: [монографія]. Житомир: Вид-во Рута.

⁵ Кизима, В., 2005. Новое образование для нового человека. *Філософія освіти*. № 2. С. 36-61.

⁶ Клепко, С. Ф. 2011. Едукологічні репрезентації знань: парадигми освіти. *Постметодика*. № 5 (102). С. 2-9.

⁷ Кремень, В. Г. 2006. Нові вимоги до якісної освіти. *Освіта України*. № 45/46. С. 6-7.

⁸ Лутай, В. 2004. *Основной вопрос современной философии. Синергетический подход*. Киев: ПАРАПАН. 156 с.

⁹ Овчинникова, М. В. *Сучасні освітні парадигми: основні визначення* [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2010_25_1/ovhinn.pdf, с. 2 [дата звернення 15 серпня 2019].

¹⁰ Предборська, І., 2006. *Філософські абрисы сучасної освіти* [монографія]. Суми: Університетська книга. 226 с.

¹¹ Романенко, М. Становлення філософії освіти: на перетині філософії та педагогіки / М. Романенко // *Персонал*. – 2004. – №6. – С. 50-53.

¹² П. Ю. Саух, 2001. Зміна парадигм соціальних наук і трансформація культур освітнього простору на межі тисячоліть. *Освіта і управління*. Вип. 3-4. С. 26-30.

¹³ Семенова, А. В. 2009. *Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів* : [монографія]. Одеса : Юрид. л-ра. С. 54.

Проте наскрізною ознакою цих визначень є порівняння складових параметрів з ідеалізованими уявленнями про розвиток, освіту, педагогіку, особистість.

В освітній галузі поняття «парадигма педагогічної освіти» й сам термін «парадигма» увійшли в обіг порівняно недавно, втім, останніми десятиліттями вони набули особливої актуальності.

Поняття «парадигма» виникло в античному світі й походить від грецького слова «*παράδειγμα*», що означає «зразок». Відомо, що термін «парадигма» в методології науки вперше запропонував Г. Бергман, розуміючи під цим певні загальні принципи та стандарти методологічного дослідження. Проте пріоритет у вживанні й поширенні цього терміну належить Т. Куну, північноамериканському науковцю (1922–1996), який у книзі «Структура наукових революцій» (1962) обґрунтував сутність парадигми як сукупності фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів, що сприймаються за зразок наукової діяльності¹⁴.

Т. Кун тлумачив значення поняття «парадигма», виходячи з кола понять, до якого входять: 1) символічні узагальнення, що становлять мову, характерну для конкретної наукової дисципліни; 2) метафізичні компоненти, що визначають найбільш фундаментальні теоретичні та методологічні принципи світорозуміння; 3) цінності, що задають ідеали й норми побудови та обґрунтування наукового знання. Визначаючи дефініцію «парадигма», Т. Кун брав за основу сукупність існуючих теорій. Учений розглядав парадигму як визнані на певному історичному етапі розвитку наукові досягнення, видозміни базових стратегій та заміна їх новими, неспівставними з попередніми¹⁵.

У сучасній філософії науки парадигма визначається як «система теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, які прийняті як зразок вирішення наукових завдань і поділяються всіма членами наукового

¹⁴ Кун, Томас. 2001. *Структура наукових революцій*. Київ: Port-Royal. 228 с.

¹⁵ Кун, Томас. 2001. *Структура наукових революцій*. Київ: Port-Royal. 228 с.

співтовариства»¹⁶. Тобто, це такий методологічний конструкт, який інтегрує наукові теорії, що пояснюють устрій світу, способи пошуку нових знань про нього й пріоритетні ціннісні орієнтації наукового співтовариства.

С. Гончаренко визначає парадигму як теорію, яку певне наукове співтовариство бере за зразок вирішення дослідницьких завдань. Принцип загальноприйнятої парадигми – методологічна основа єдності певного наукового співтовариства (школи, напрямку), що значно полегшує їхню професійну комунікацію¹⁷.

Узагальнюючи дослідження вчених щодо поняття «наукова парадигма», М. Овчиннікова визначає наукову парадигму як феномен, який має декілька проявів: по-перше, це цілісний світогляд, в якому існує певна наукова теорія, з її посиленнями та висновками; по-друге, це визначена система теоретичних і методологічних передумов, установок, ідей, поглядів та понять, уявлень, сукупність фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів; по-третє, це модель та універсальний метод ухвалення наукових рішень, загальна схема їх організації; по-четверте, це засіб, що забезпечує цілісність і межі конкретного наукового співтовариства¹⁸.

Дослідниця А. Семенова пропонує власне визначення поняття «парадигма», зазначаючи, що це набір норм і правил (письмових або усних), який виконує дві функції: 1) встановлює межі; 2) визначає, як діяти в заданих межах, щоб досягти успіху¹⁹.

Отже, парадигма – це не тільки теорія, а й спосіб дій у науці, модель, зразок розв'язання дослідницьких завдань. Іншими словами, парадигма – певний спосіб бачення науковим товариством допустимих наукових проблем і методів їх вирішення, а також тих чи інших аспектів реальності, які необхідно дослідити.

¹⁶ *Новейший философский словарь*. 1998. [Электронный ресурс]. А. А. Грицанов сост. Москва. Режим доступа: <http://philosophy.ru/edu/ref/slvrm.htm>, С. 504.

¹⁷ Гончаренко, С. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь. С. 248.

¹⁸ Овчиннікова, М. В. *Сучасні освітні парадигми: основні визначення* [Електронний ресурс]. Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2010_25_ovhinn.pdf, с. 2.

¹⁹ Семенова, А. В. 2009. *Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів* : [монографія]. Одеса : Юрид. л-ра. С. 54.

Парадигмальність науки виявляється в тому, що парадигма, насамперед, спирається на чітке усвідомлення теорії, методів, прийнятих способів аргументації тощо. Тобто парадигма завжди повинна мати концептуальну основу, навколо якої будується теоретична й емпірична дослідна діяльність. Вона неможлива без чітко визначеної точки зору, концепції чи теорії, навколо якої будується наукове дослідження. Парадигма узаконює певні методи, поняття, факти, дослідницькі підходи й принципи наукового знання, а також має яскраво виражений праксіологічний і прагматичний аспекти. Перший стосується кола питань «що і як вивчати?», другий – питань «навіщо, з якою метою?»²⁰. Функція парадигми – направляти дослідження й розвиток науки загалом у певному напрямі.

Як бачимо, парадигма має фундаментальне, формотворче значення в науці, оскільки закладає основи наукової діяльності, регулює і систематизує наукові процеси та досягнення. Освітній процес також потребує парадигмального підходу. Саме тому поняття «парадигма» поширилося на інноваційну освітню практику та знайшло відображення в сучасних науково-педагогічних дослідженнях.

Як констатує Є. Бондаревська, пристрасне ставлення до поняття «парадигма» пояснюється незадоволеною потребою дослідників у методологічних принципах педагогіки; прагненням учених осмислити інноваційну, диференційовану, різноспрямовану, суперечливу педагогічну реальність нашого часу в її цілісності; бажанням як учених, так і практиків знайти універсальний, відповідний прогресивним тенденціям, науково обґрунтований метод перетворення педагогічної дійсності²¹.

Філософія освіти використовує поняття «парадигма» для означення культурно-історичних типів педагогічного мислення і педагогічної дії. В історії розвитку педагогічної теорії і практики освітня парадигма проходить три етапи:

²⁰ Савостьянова, М. В. 2010. Структура та функціональний діапазон парадигмальної науки. *Філософія науки: традиції та інновації*. № 1 (2). с. 18-26.

²¹ Бондаревская, Е. В. 2007. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики *Педагогика*. № 8. с. 3-10.

етап становлення, завершення та етап статичності, коли вона починає заважати розвитку. Саме на цьому завершальному етапі виникає необхідність у пошукуві та розвитку нової парадигми, яка реалізується через поширення нових ідей і передбачає переосмислення основних понять та їхніх зв'язків²².

Терміном «освітня парадигма» позначають як сукупність найзагальніших уявлень щодо принципів організації освітніх систем, так і спосіб діяльності конкретного педагогічного співтовариства певної епохи²³. У такому розумінні цей термін ототожнюється з поняттям наукової парадигми, запропонованим Т. Куном. При цьому освітня парадигма передбачає, з одного боку, загальні принципи діяльності вчених, визначені культурні стандарти, еталони, що є зразками при вирішенні дослідницьких завдань; з іншого боку – визнані всіма науковими досягненнями, що протягом певного часу надають науковому співтовариству модель постановки проблем та їх вирішення.

Таке трактування терміну «парадигма» став досить поширеним в освітньому дискурсі. Проте, на думку С. Клепко, разом із тим спостерігається процес втрати первісного змісту означуваного поняття. Тому на сучасному етапі терміном «парадигма» переважно може бути названо будь-які концептуальні побудови²⁴.

Проте, яким би трактуванням парадигми не керувалися науковці, кожна освітня модель спрямовується на реалізацію особистісного розвитку кожного індивіда. Це підтверджують і концептуальні положення Л. Сподіна, який центром нової парадигми освіти вважав інноваційну людину, основною рисою якої є креативність, а провідною метою навчання – формування в неї власної дослідницької позиції²⁵.

²² Зязюн, І. А. 2008. *Філософія педагогічної дії* : [монографія]. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.

²³ Клепко, С. Ф. 2011. Едукологічні репрезентації знань: парадигми освіти. *Постметодика*. № 5 (102). С. 2-9.

²⁴ Клепко, С. Ф. 2011. Едукологічні репрезентації знань: парадигми освіти. *Постметодика*. № 5 (102). С. 2-9.

²⁵ Сподін, Л. А. 2012. Нова освітня парадигма у філософському дискурсі [Електронний ресурс]. *Гілея: науковий вісник. Філософські науки*: зб. наук. праць. № 66. с. 7. Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Gileya/2012_66/Gileya66/F46_doc.pdf [Дата звернення 12 жовтня 2018]

Проблема розробки парадигми сучасної освіти була актуалізована Всесвітньою конференцією ЮНЕСКО з вищої освіти, яка відбулася в Парижі у жовтні 1998 року. Конференція задекларувала, що у зв'язку з необхідністю «культурного, соціально-економічного й екологічного стійкого розвитку людства, націй та співтовариств, перед вищою освітою постають грандіозні завдання, що вимагають її найрадикальнішого перетворення та відновлення, піддавати якому її ще ніколи не доводилося». Саме тому ЮНЕСКО проголосило XXI століття «Ерою освіти» та актуалізувало питання про глобальні тенденції розвитку вищої освіти²⁶.

У підсумковому документі конференції «Всесвітня декларація про вищу освіту в XXI столітті: бачення та дії» були сформульовані нові орієнтири розвитку вищої освіти, що спрямовувалися на:

- забезпечення рівноправного доступу до вищої освіти;
- концепцію освіти впродовж усього життя;
- інноваційний підхід до освіти, оновлення її змісту, пошук нових методів підготовки, організації практики, засобів навчання тощо;
- дотримання принципової політики підбору й формування кадрового складу освітян, стимулювання їх до інноваційної науково-педагогічної діяльності, забезпечення належним професійним і фінансовим статусом;
- забезпечення координованої форми співробітництва систем, інститутів та навчальних програм з метою уніфікації стандартів підготовки фахівців у різних країнах світу;
- розгляд майбутніх фахівців як головних партнерів і відповідальних осіб в оновленні вищої школи;
- налагодження ефективного міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти²⁷.

²⁶ Всесвітня декларація про вищу освіту в XXI столітті: бачення та дії / ЮНЕСКО, 1998. Париж. 140 с.

²⁷ Всесвітня декларація про вищу освіту в XXI столітті: бачення та дії / ЮНЕСКО, 1998. Париж. 140 с.

Таким чином, сформульоване в Декларації нове бачення перспектив вищої освіти вказало на ключові ціннісні орієнтири створення нової інтегральної освітньої парадигми: гуманізацію, людиновимірність, відповідність вимогам глобалізованого суспільства.

Педагогічна наука налічує на сьогодні чимало освітніх парадигм, що існували в той чи інший історичний період. Різноманіття парадигм пов'язують із педагогічними цивілізаціями. Обґрунтовуючи ту чи іншу парадигму освіти, педагогічна наука реагує на «виклики» та темп розвитку суспільства, на відповідні тенденції розвитку науки загалом і педагогіки зокрема, визначні особистості педагогічної науки й практики. При цьому формується така модель освітньої системи, в якій містяться відповіді на питання про цінності й цілі освіти того чи іншого історичного періоду, про функції освітнього закладу та принципи його діяльності, про організацію, зміст і технології навчання та виховання, про способи взаємодії основних суб'єктів освіти.

Аналіз наукових джерел свідчить, що класифікація освітніх парадигм на сьогодні неоднозначна. На думку І. Романенко, кожна історична епоха створює власну освітню парадигму, яка є ідеальною структурою організації виховного й навчального процесу.

І. Романенко підрозділяє освітні парадигми на: інтуїтивно-дискурсивну освітню парадигму Античності, середньовічну екзегетико-апологетичну освітню парадигму, гуманістичну парадигму епохи Відродження, раціонально-експериментальну парадигму Нового часу, сучасну освітню парадигму, домінуючими складовими якої є екзистенціалізм і персоналізм²⁸.

Подібної точки зору дотримується дослідник М. Романенко, який також вважає, що слід вирізнити конкретно-історичні освітні парадигми, які розкривають освітні системи якісно відмінних соціально-історичних організмів. Так, М. Романенко окреслює сімейно-племінну освітню парадигму, освітню парадигму Давнього Сходу, античну, візантійську освітні парадигми, освітні

²⁸ Романенко, І. Б. 2002. *Образовательные парадигмы в истории античной и средневековой философии*. Санкт-Петербург : Издательство РХГИ. 304 с.

парадигми Середньовіччя, Відродження, Просвітництва, класичну освітню парадигму та посткласичну освітню парадигму²⁹.

І. Фомічева дотримується думки, що різні філософсько-світоглядні системи трактують освітні парадигми як:

1) натурцентричну, згідно з якою людина народжується з певним набором рис, змінити які ані суспільство, ані середовище, ані освіта не можуть. При цьому мета освіти – максимально слідувати природі людини, вибирати засоби і форми освіти відповідно до індивідуальних особливостей особистості;

2) теоцентричну, що ґрунтується на ідеалістичному розумінні людини як продукту божественного творіння. Метою цієї парадигми є формування якостей, які бажані Богу і необхідні для служіння йому;

3) антропоцентричну, фундаментом якої є теза про унікальність і неповторність кожної людини. Тому головним освітнім принципом є індивідуалізація як засіб розвитку творчих засад у кожній особистості;

4) соціоцентричну, в основі якої знаходяться цілі освіти, що витікають не від індивіда, а від суспільства, соціуму. Метою цієї освітньої парадигми є розвиток особистості з конкретним набором параметрів, які визначаються достатньо чисельною групою людей або суспільством у цілому³⁰.

Дещо схожу класифікацію парадигм спостерігаємо і в литовського вченого Б. П. Бітінаса³¹, який виділяє:

1) освітню парадигму, джерелом якої є трансцендентні цінності і в якій духовне виховання спрямоване на наближення вихованця до абсолютної цінності – вищої Істоти. Причому зміст освіти включає такі цінності, як душа, безсмертя, посмертне щастя, віра, любов, надія, вина, покаєння, спокута та ін.;

2) парадигму, засновану на соціоцентричних цінностях, де базовими є свобода, рівність, братство, праця, мир, творчість, гуманність, солідарність та

²⁹ Романенко, М. І. 2000. *Освітня парадигма: генезис ідей та систем*. Дніпропетровськ : Видавництво «Промінь», 2000. 160 с.

³⁰ Фомічева, І. Г. 2004. *Философия образования: некоторые подходы к проблеме*. Новосибирск : Изд-во СО РАН. с. 37.

³¹ Битинас, Б. П. 2009. *Введение в философию воспитания*. Москва : Фонд духовного и нравственного образования.

інші, причому готовність особистості до самопожертвування заради блага інших людей, нації, суспільства вважається критерієм її освіченості;

3) парадигму, створену на антропоцентричних вартостях, спрямовану на піднесення індивідуальності в структурі людських цінностей, на фундаментальні цінності – самореалізацію, автономність, суб'єктність, корисність, щирість. Парадигма в теорії освіти може аналізуватися і в більш окремому сенсі, що допомагає конкретизувати достатньо загальні поняття.

Як бачимо, дослідники пропонують власне трактування та назву освітніх парадигм. Проте при аналізі їхньої сутності спостерігаємо схожість між трактуваннями парадигм І. Романенком, М. Романенком, І. Фомічевою, Б. Брітінасом, які для визначення освітніх парадигм керувалися історико-цивілізаційним орієнтиром. Так, натурцентрична освітня парадигма І. Фомічевої за своєю сутністю має схожі ознаки з освітньою парадигмою Античності; теоцентрична парадигма і трансцендентна парадигма (за Б. Брітінасом), на нашу думку, найбільш співзвучна з освітньою парадигмою епохи Середньовіччя. За таким самим принципом антропоцентрична освітня парадигма (за І. Фомічевою, Б. Брітінасом), нагадує нам гуманістичну парадигму епохи Відродження, а соціоцентрична парадигма означених науковців співзвучна з сучасною освітньою парадигмою. Отже, спостерігаємо певну подібність ознак освітніх парадигм, що в узагальненому вигляді представлено на рис. 1.1.

Існує також класифікація освітніх парадигм, в основу якої взято не історичну епоху, а освітні традиції тієї чи іншої країни. Так, К. Корсак пропонує класифікувати освітні парадигми наступним чином: есенціалізм (англійська традиція), енциклопедизм (французька традиція), політехнізм (радянська і, певною мірою, німецька традиція) і прагматизм (американська традиція)³².

³² Корсак, К. В. 2006. *Соціально-філософський аналіз тенденцій розвитку тріади «людина – суспільство – освіта» на початку XXI століття*. Доктор наук. Інститут вищої освіти АПН України.

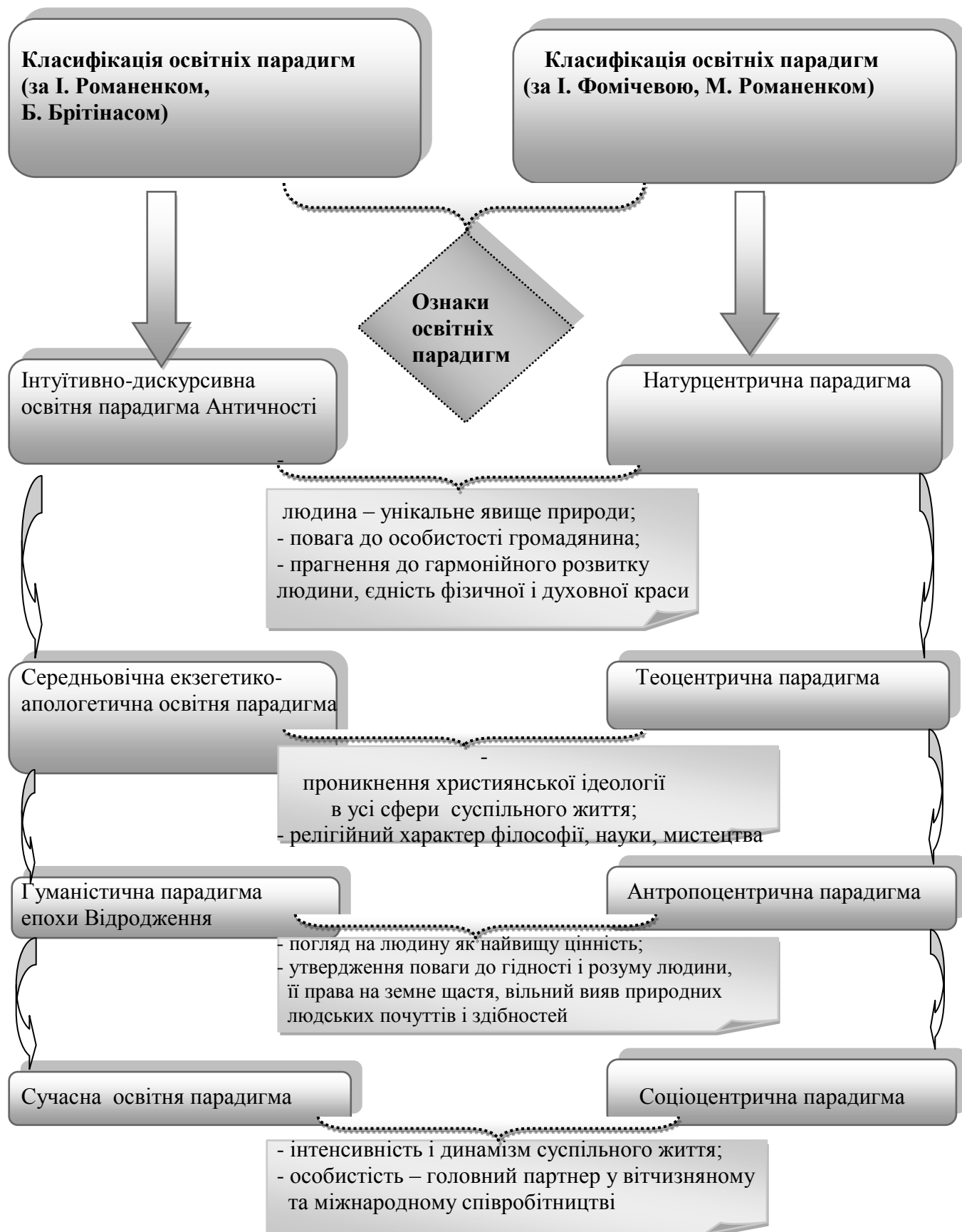


Рис. 1.1. Освітні парадигми в контексті історизму (історичних епох)

А. Ж. Кусжанов вважає, що сучасна освіта базується на таких історично сформованих парадигмах освіти, як традиційній, релігійній і світській³³. І. Колеснікова виділяє три парадигми: традиційну, науково-технократичну, гуманітарну³⁴. Дослідниця обґрунтовує запропоновану класифікацію освітніх парадигм у контексті гуманістичного підходу, виходячи з того, наскільки освітній процес, його цінності, цілі, зміст, технології, оцінка результатів відповідає критерію «людяності», який реалізується в способах взаємодії людини зі світом, запропонованих тією або іншою парадигмою освіти.

Зокрема, у науково-технічній парадигмі таким способом є передача й засвоєння наукового знання, необхідного для вдосконалення практики. Людина цінна не сама по собі, а лише як носій певного знання або поведінки. Тому цінність людини зумовлюється її пізнавальними можливостями. Центром гуманітарної освітньої парадигми І. Колеснікова вважає не учня, який засвоює готове знання, а людину, що пізнає істину. При цьому важлива не сама істина, а ставлення до неї, оскільки вважається, що однозначної істини не існує. Відносини між педагогами та учнями (студентами) будуються на принципах діалогу, співпраці, співтворчості. У вільній суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасники освітнього процесу обмінюються не тільки знаннями, але й особистісними смислами. Смисловий рівень освітнього процесу ставить у центр уваги індивідуальність, внутрішній світ людини, пізнання світу шляхом обміну духовними цінностями.

Продовжуючи ідею побудови освітньої парадигми на взаємодії людини зі світом, дослідниця виділяє ще один вид – езотеричну освітню парадигму, суть якої полягає в ставленні до Істини як вічної й незмінної. Прихильники цієї парадигми стверджують, що Істину не можна пізнати, до неї можна тільки залучитися в стані осяяння. Вищий смисл освітньої діяльності полягає у звільненні й розвитку природних сил особистості для спілкування з космосом,

³³ Кусжанов, А. Ж. 1998. *Исторические типы образования* [online]. Credo. Режим доступа : <http://credo.osu.ru/009/001.shtml>. [Дата звернення: 15 жовтня 2018].

³⁴ Колесникова, И. А. 2009. *Педагогическая реальность в зеркале межапарадигмальной рефлексии*. Санкт-Петербург: СПбГУПМ. 242 с.

для виходу в надсвідомість. При цьому особливо важлива охоронна функція Вчителя, який забезпечує етичну, фізичну, психічну підготовку й розвиток сутнісних сил Учня³⁵.

Таким чином, І. Колеснікова, пропонуючи власну класифікацію освітніх парадигм, звертає увагу на можливість реалізації цінностей та сутнісних сил людини (її пізнавальних здібностей, духовності) за тієї чи іншої запропонованої освітньої моделі. Тобто прослідковується гуманістично-ціннісний підхід науковиці до класифікації освітніх парадигм.

Ціннісний підхід до класифікації освітніх парадигм пропонує і О. Огнев'юк, зазначаючи, що освітня парадигма завжди базується на тих чи інших цінностях, що визначають напрям освітнього процесу. Так в рамках аксіологічного підходу до освіти В. Огнев'юк стверджує, що всі парадигми в освіті сформовані за ціннісним критерієм і пропонує розглядати їх як консервативні і ліберальні³⁶.

У педагогічній науці існує також ряд освітніх парадигм, до класифікацій яких науковці підходять із точки зору механізму реалізації освітніх процесів.

Наприклад, М. Богуславський виділяє такі моделі або парадигми освіти:

1) освіта як державно-відомча організація, в рамках якої система освіти розглядається структурами державної влади як самостійний напрямок у ряді інших галузей народного господарства й будується за відомчим принципом з жорстким централізованим визначенням цілей, змісту освіти, номенклатурою навчальних закладів і навчальних дисциплін у межах того або іншого типу освітньої системи, при цьому навчальні заклади беззаперечно підкоряються й контролюються адміністративними або спеціальними органами;

2) розвивальна освіта, яка розглядає організацію освіти як особливу інфраструктуру, що включає діяльність освітніх систем різного рангу, типу і рівня, що дозволяє забезпечувати й задовольняти потреби різних верств

³⁵ Колесникова, И. А. 2009. *Педагогическая реальность в зеркале межапарадигмальной рефлексии*. Санкт-Петербург: СПбГУПМ. 242 с.

³⁶ Огнев'юк, В. О. 2003. *Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку*. Київ: Знання України. 450 с.

населення в освітніх послугах, швидко вирішувати освітні завдання й гарантувати розширення спектра освітніх послуг, освіта так само отримує реальну можливість бути затребуваною іншими сферами без додаткових узгоджень з державною владою;

3) неінституційна освіта, орієнтована на організацію освіти поза вишами і школами, це освіта за допомогою Інтернету, в умовах «відкритих шкіл», дистанційного навчання та ін.³⁷.

На прикладі історії розвитку вітчизняної парадигми освіти ми спостерігаємо проходження шляху від державно-відомчої системи освіти (яка існувала в радянський період та спостерігалася донедавна) до розвиваючої освітньої парадигми. Все більше набирає обертів прагнення до неінституційної освіти. адже сьогодні вищі навчальні заклади мають право обирати на власний розсуд форму навчання: чи це буде денна форма, чи заочна, чи дистанційна з використанням онлайн-навчання та онлайн-курсів.

У сучасному вітчизняному філософсько-освітньому дискурсі виділяються також парадигми менеджменту освіти. В. Андрущенко виділяє традиційні концепції управління в освіті та інноваційні управлінські концепції, що мають перспективи у XXI столітті³⁸:

а) традиційні концепції управління, дію яких ще треба подолати: – парадигма адміністративного менеджменту освіти; – парадигма технократичного управління освітою; – патерналістська (комуністична, соціалістична) парадигма управління освітою;

б) інноваційні управлінські концепції, що мають перспективи у XXI столітті: – ліберальна парадигма управління освітою; – аксіологічна парадигма управління освітою (В. Крижко); – синергетична парадигма управління освітою (В. Кремень, В. Буданов)³⁹; – саморегуляційна парадигма освіти (В. Бех)⁴⁰.

³⁷ Богуславский, М. В. 2002. XX век российского образования. Москва: ПЕР СЭ. 336 с.

³⁸ Андрущенко, В. П. 2008. *Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю*. Київ: Знання України. 819 с.

³⁹ Кремень, В. Г. 2006. Нові вимоги до якісної освіти. *Освіта України*. № 45/46. С. 6-7.

⁴⁰ Бех, І., 2003. *Виховання особистості: У 2 кн.: Навч.-метод. посібник*. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь. 280 с.

Заслуговує на увагу культурологічний підхід до класифікації освітніх парадигм В. Кукушкіна, який виділяє наступні парадигми освіти: традиціоналістко-консервативну (знаннєву) (слово «консервативний» передбачає тут збереження, стабілізацію культури за допомогою освіти); раціоналістичну (техноератичну), яка відповідає діяльнісному підходу в культурі і використовується для адаптації людини до культури, причому в центрі уваги перебувають не знання, а вміння, способи дії; феноменологічну (гуманістичну), що відноситься до людини як до головного феномену культури, як до суб'єкта освіти⁴¹.

Знаннєва (традиціоналістко-консервативна) парадигма, за твердженнями В. Кукушкіна, містить три основні вимоги. Перша вимога: в основі освіти повинні знаходитися базові знання та відповідні вміння і способи навчання, навички. Друга вимога: зміст освіти повинні складати дійсно важливі і необхідні, а не другорядні знання: увага має бути спрямована на те, що витримало перевірку часом і є основою освіти. Третя вимога має гуманістичну спрямованість, зокрема значної ваги набувають загальнолюдські цінності. Ця парадигма має у своїй основі ідею про зберігаючу, консервативну (у позитивному сенсі) роль освіти, мета якої полягає в збереженні і передачі молодому поколінню культурної спадщини, ідеалів і цінностей, що сприяють індивідуальному розвитку особистості. Тому зміст програм має ґрунтуватися на базових, що витримали випробування часом знаннях.

Технократична (раціоналістична) парадигма сформувалася в професійній свідомості та поведінці як похідна від спостережуваних фактів і явищ науково-технічної революції та її наслідків. В основі парадигми знаходиться уявлення про істину, доведену науково обґрунтованим та перевіреним досвідом знанням. В умовах технократичної парадигми будь-який результат навчально-виховного процесу може бути оцінений в системі «так – ні», «знає – не знає», «вихований – не вихований», «володіє – не володіє». Тут завжди існує якийсь еталон, ідеал,

⁴¹ Кукушкин, В. С. 2006. *Общие основы педагогики* : учебное пособие для студентов педагогических вузов (Серия «Педагогическое образование»). Москва: Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ». 367 с.

норматив, за яким звіряється рівень підготовки, освіченості, вихованості. Розуміння якості людини в заданій площині пов'язане з оцінкою її готовності чи неготовності виконати певну соціальну функцію. Уявлення про належні знання та поведінку формується на державному рівні, однак, одержані таким шляхом знання завжди знеособлені, усереднені, обмежені рамками вже відомого, нехай і науково обґрунтованого.

На нашу думку, призначення технологічної парадигми – забезпечити процесуальний аспект формування та реалізації змісту освіти.

Гуманістична (феноменологічна) парадигма ставить у центр уваги розвиток учня чи студента, його інтелектуальні потреби і міжособистісні відносини. Її ядро – гуманістичний підхід, допомога в особистісному зростанні, хоча приділяється увага і його підготовці до життя, адаптації тощо. Основний спосіб структурування знань – культурологічний підхід до освіти. Він заснований на інтеграції навчальних дисциплін, створенні цілісного образу епохи, культури, на розумінні співвідношення культури і цивілізації, розумінні кожної галузі знань у формуванні культури тощо. Швидкість навчання в гуманістичній парадигмі обумовлюється індивідуальною здатністю суб'єктів проникнути в суть пізнавальної або життєвої проблеми⁴². На нашу думку, призначення гуманістичної парадигми – цілепокладання, загальна орієнтація підготовки фахівця.

Починаючи з 90-х років ХХ століття досить поширеним для аналізу освітнього простору є виділення таких тріад парадигм за різними об'єднувальними ознаками:

- ліберально-раціоналістична, культуроцентрична, глобально-історична⁴³;
- науково-технократична, гуманітарно-феноменологічна, традиційна⁴⁴;

⁴² Кукушкин, В. С. 2006. *Общие основы педагогики* : учебное пособие для студентов педагогических вузов (Серия «Педагогическое образование»). Москва: Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ».

⁴³ Валицкая, А. П. 1997. Современные стратегии образования: варианты выбора. *Педагогика*, 2, с. 3-8.

⁴⁴ Колесникова, И. А. 1999. *Педагогическая реальность в зеркале межапарадигмальной рефлексии*. Санкт-Петербург : СПбГУПМ.

- консервативно-просвітницька, ліберально-раціоналістична, гуманістично-мнемологічна⁴⁵;
- науково-технократична, гуманістична, езотерична⁴⁶.

Дослідники в галузі методології педагогіки Н. Бордовська та А. Реан запропонували парну структуру освітніх парадигм, виділивши такі пари: знаннява та культурологічна; технократична та гуманістична; соціетарна та людиноорієнтована; педоцентрична та дитиноцентрична⁴⁷.

Згідно з іншими, більш пізніми підходами, у сучасному освітньому просторі обґрунтовується синхронічне існування таких базових парадигм:

- соціоцентрична, натурцентрична, антропоцентрична;
- класична та некласична;
- парадигма традицій, технократична, гуманітарна;
- екогуманітарна, традиціоналістсько-консервативна, раціоналістична, неогуманістична (феноменологічна);
- холістична, гуманістична (антропоцентрична)⁴⁸.

Групуючи освітні парадигми за спільними методологічними ознаками, вчені сьогодні пропонують і такі підходи до парадигмальної класифікації: аналітичний; критико-раціоналістичний, необіхевіористський, непрагматичний, соціал-конструктивістський, емансипаторсько-педагогічний, діалогічний, екзистенційно-герменевтичний, гуманітарно-педагогічний, постмодерністський, феміністський, синергетичний⁴⁹.

Українська дослідниця К. Яресько виділяє чотири основні парадигми в сучасній педагогічній науці: знаннява, технократична, культурологічна та

⁴⁵ Тхагапсоев, Х. Г. 1999. О новой парадигме образования. *Педагогика*. № 1, с. 103-110.

⁴⁶ Волков, С. А. 2001. Парадигма гуманного созидания в развитии науки и образования. *Вестник Балтийской педагог. акад.* Санкт-Петербург. 38, с. 30-38.

⁴⁷ Бордовская, Н. В. и А. А. Реан. 2000. *Педагогика*. СПб. : Питер.

⁴⁸ Горбунова, Л. Н. и Семибратов, А. М. 2004. Освоение информационных и коммуникационных технологий педагогами в контексте ориентации на профессионально-личностное развитие. *Информатика и образование : научно-методический журнал*. 7, с. 91-95.

⁴⁹ Андрущенко, В. та Предборська, І. ред. 2009. *Філософія освіти : навчальний посібник* (з грифом МОН України). Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. с. 35-68.

гуманістична⁵⁰. Схожу класифікацію пропонує Г. Радчук, зазначаючи, що реформування сучасної освіти відображає зіткнення чотирьох освітніх парадигм: когнітивно-інформаційної, особистісної, культурологічної, компетентнісної⁵¹.

Вітчизняні представники філософсько-педагогічної думки та освітньої практики обґрунтовують й інші освітні парадигми XXI століття, серед яких: - парадигма ноосферної освіти⁵²; - парадигма інноваційної освіти⁵³; - парадигма відкритої освіти⁵⁴; - парадигма глобальної освіти⁵⁵.

Узагальнюючи вітчизняний та зарубіжний досвід, вчені О. Вознюк та О. Дубасенюк пропонують класифікувати наявні освітні парадигми на науково-технократичну, гуманітарно-феноменологічну і традиційну педагогічні парадигми⁵⁶. Дослідники дійшли принципового висновку, що різні парадигми не інтерпретують освітню реальність по-новому, а розуміють ті ж самі предмети певним чином трансформованими. При цьому відсутній певний універсальний критерій осмислення освітнього процесу, що є порушенням філософського принципу єдності світу.

При цьому О. Вознюк та О. Дубасенюк переконані, що на тлі «парадигмальної множинності» фіксується свого роду «парадигмальне зависання», яке відображає специфіку стану системи освіти в контексті її невизначеності: існують і блокують одна одну протилежні освітні парадигми, не даючи можливості вирішувати питання про зміст освіти⁵⁷.

⁵⁰ Яресько, К. В. 2004. Розвиток освітніх парадигм у сучасній педагогічній науці. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків. Вип. 6. с. 44-49.

⁵¹ Радчук, Г. К. 2008. Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції. В: Г. В. Терещук, заг. ред. *Матеріали регіонального науково-практичного семінару*. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка. с. 84.

⁵² Цехмістрова, Г. С. 2006. Формування цілісного мислення – освітня парадигма нового тисячоліття. *Нова парадигма* : журнал наукових праць. В. П. Бех гол. ред. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. Вип. 53, с. 38-46.

⁵³ Гавриш, І. 2006. *Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності*. Доктор педагогічних наук: 13.00.04. Луганський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка.

⁵⁴ Биков, В. Ю. 2008. *Моделі організаційних систем відкритої освіти*: [монографія]. Київ : Атіка.

⁵⁵ Огнев'юк, В. О. 2003. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) : автореф. дис. доктора філос. наук. 09.00.03. Київ: Національний університет ім. Т. Шевченка. 36 с.

⁵⁶ Вознюк, О. В. та Дубасенюк, О. А. 2009. *Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід* : [монографія]. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. с. 72.

⁵⁷ Вознюк, О. В. та Дубасенюк, О. А. 2009. *Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід* : [монографія]. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. с. 71.

З іншого боку, висловлюється думка, що неправильним є відкидання тієї чи іншої парадигми, протиставлення їх одна одній, обґрунтовується висновок, що наявні парадигми не є взаємовиключними⁵⁸.

Аналіз зарубіжного досвіду класифікації освітніх парадигм свідчить, що на Заході найбільш поширені та впливові філософські концепції освіти втілилися у дві основні освітні парадигми: репродуктивно-консервативну та прогресивно-гуманістичну⁵⁹. При цьому репродуктивно-консервативна в узагальненому вигляді об'єднує дві освітні парадигми: формувальну (традиційну, технократичну), згідно з якою особистість у результаті освітнього процесу цілеспрямовано привласнює соціально задані та ідеологічно орієнтовані якості й одержує певні рольові обов'язки в суспільстві; та поведінкову (раціоналістичну), основними показниками якої є дисциплінованість, ретельність, що призводить до ігнорування внутрішнього світу особистості при здійсненні освітнього впливу. Натомість прогресивно-гуманістична парадигма спрямована на виявлення та реалізацію творчого потенціалу особистості, її самотворення та самореалізації як власне в освітньому процесі, так і в майбутній професійній та життєвій діяльності.

Говорячи про зарубіжні освітні парадигми, зауважимо, що науковці США запропонували концепцію «глобальної освіти». Біля витоків розробки ідей глобальної освіти стояли фахівці, які розробляли різні підходи і моделі глобальної освіти: Х. Еггінс, Н. Стромквіст, К. Монкмен, Д. Такер та ін.⁶⁰. Глобальна освіта визначається як процес, який дає кожній особистості «знання,

⁵⁸ Яресько, К. В. 2004. Розвиток освітніх парадигм у сучасній педагогічній науці. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків. Вип. 6. с. 44-49.

⁵⁹ Савченко, О. О. 2008. *Західна парадигма освіти на початку XXI століття (соціально-філософський аналіз)* : автореф. дис. кандидата філос. наук. 09.00.03. Харків: Харківський університет Повітряних сил ім. І. Кожедуба. 14 с.

⁶⁰ Eggins, H. 2003. *Globalization and Reform in Higher Education*. – Open University Press. 224 p.

Monkman, K. 2000. *Globalization and Education*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc. 384 p.

⁶⁰ Stromquist, N. P. 2002. *Education in a Globalized World: The Connectivity of Power, Technology, and Knowledge*. – Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

240 p. Monkman, K. 2000. *Globalization and Education*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc. 384 p.

⁶⁰ Stromquist, N. P. 2002. *Education in a Globalized World: The Connectivity of Power, Technology, and Knowledge*. – Rowman & Littlefield

⁶⁰ Tucker, J. 1980. Global Awareness through Global Education. *Promising Practices in Global Education: A Handbook with Case Studies* [ed. by R. E. Freeman]. 226 p.

уміння і систему поглядів, необхідні для того, щоб стати громадянином, який має почуття відповідальності за свій штат, країну в усе більш складному і взаємозалежному глобальному суспільстві»⁶¹. Однак про досить серйозну розробку концептуальних основ та змісту глобальної освіти говорити поки не доводиться.

У своїй більшості західні моделі глобальної освіти не стільки стосуються принципово нових підходів до організації освіти, змісту освіти, скільки фокусують свою увагу насамперед на проблемах виховання гідних громадян своєї країни, що пристосовуються до змінних зовнішніх умов і певної ролі людини в постіндустріальному глобальному суспільстві.

Соціально-історична ситуація, що склалася на початку ХХІ ст., вимагає від освіти нової парадигми на основі осмислення проблем, що стоять перед світовою цивілізацією, іншої якості життя, яку повинна забезпечити собі людина в умовах глобального взаємозв'язку, цілісності та єдності світу. Тому сучасна педагогічна наука розглядає ще одну освітню парадигму, яка активно займає одні з перших позицій в науковому обговоренні. Такою парадигмою ХХІ століття є інноваційна освітня парадигма, головний принцип якої полягає в тому, що вона спрямована на формування світогляду, орієнтованого на багатокритерійність рішень, терпимість до інакомислення й відповідальність за свої дії. Нова парадигма як пріоритетне завдання освіти (загальної, середньої та вищої) передбачає орієнтацію на інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку.

Поряд з інноваційною парадигмою на чільне місце у вітчизняній педагогічній науці виходить *компетентнісна* освітня парадигма. Необхідність у появі цієї парадигми освіти пояснюється нагальною потребою сучасного суспільства формувати особистість, здатну швидко орієнтуватися в стрімко

⁶¹ Tucker, J. 1980. Global Awareness through Global Education. *Promising Practices in Global Education: A Handbook with Case Studies* [ed. by R. E. Freeman]. p. 66.

зростаючому потоці інформації та знаходити потрібне, а також осмислити та застосувати отриману інформацію⁶².

Академік В. Кремень наголошує на необхідності змін функцій навчального процесу в освітніх закладах різних рівнів, який традиційно був зорієнтований на отримання, у кращому випадку творче засвоєння суми знань тими, хто навчається⁶³. Поряд із засвоєнням базових знань перед сучасною освітою постає завдання навчити навчатися, виробити потребу в навчанні впродовж життя. Актуалізується ще одна функція навчального процесу – навчити людину використовувати отримані знання в своїй практичній діяльності – професійній, громадсько-політичній, побутовій тощо.

Проблема вдосконалення системи освіти шляхом впровадження компетентнісної освітньої парадигми активно обговорюється у педагогічній науці. Розв'язання окресленої проблеми започатковане у працях Дж. Равена, А. Андреєва, І. Зимньої, А. Маркової, А. Хуторського, Г. Селевка, О. Пошетун, Р. Пастушенка, О. Овчарук і продовжує обговорюватися такими сучасними вітчизняними і закордонними дидактами, як Н. Бібік, Н. Голуб, О. Дахін, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Савченко тощо.

Як зазначають експерти Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), метою застосування компетентнісного підходу є забезпечення: продуктивності та конкурентоздатності на ринку праці; скорочення безробіття завдяки розвитку гнучкої (адаптивної) та кваліфікованої робочої сили; розвиток середовища для інноваційних перетворень в умовах глобальної конкуренції⁶⁴.

У суто практичній площині в реаліях сучасної української системи освіти та в умовах фахової професійної підготовки фахівців реалізація компетентнісної освітньої парадигми дозволяє: перейти у професійній освіті від орієнтації на відтворення знань до їхнього застосування у більш досконалій формі; «зняти»

⁶² Халперн, Д. 2000. *Психология критического мышления*. Санкт-Петербург : Питер, 2000. с. 21.

⁶³ Кремень, В., 2007. Нові вимоги до освіти та її змісту. В: *Виклик для України : розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для XXI століття*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ, 26–27 червня 2007. Київ : ТОВ УВПК «Ексоб». с. 3-10.

⁶⁴ Кремень, В. ред., 2003. *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики*. Київ : К. І. С.

диктат об'єкта (предмета) праці; покласти в основу стратегії освіти підвищення гнучкості її форм і методів на користь розширення можливості працевлаштування випускників вищих навчальних закладів і їх здатності виконувати розширений обсяг функцій і завдань; забезпечити пріоритет міждисциплінарно-інтегрованих вимог до результату освітнього процесу; пов'язати більш тісно мету освіти майбутніх фахівців з ситуаціями їхньої самореалізації в світі професійної праці; орієнтувати людську діяльність на нескінченну розмаїтість професійних і життєвих ситуацій⁶⁵.

Компетентнісна освітня парадигма висуває на перше місце не інформованість студента, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають. У результаті цього набувають актуальності й популяризуються такі явища, як «студентоцентроване навчання», «академічна та професійна прозорість» тощо. Означена парадигма ґрунтується у педагогічній освіті на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітнього процесу, що допомагає студентам навчитися правильно вирішувати ті чи інші проблеми у певних ситуаціях (навчальних, життєвих, професійних).

Європейські й українські науковці підкреслюють, що основна перевага компетентнісної парадигми полягає в тому, що вона дозволяє зберегти гнучкість й автономію в архітектурі навчального плану, водночас вимагаючи зміни методів оцінки навчання та методів забезпечення якості навчання. У сучасних умовах на ринку педагогічної праці є попит на тих фахівців, які розуміються на психологічних особливостях людей різних вікових категорій, орієнтуються в сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки і практики, володіють методами наукового дослідження, різноманітними інтерактивними технологіями навчання дітей і дорослих, засобами й методиками професійно-творчого розвитку й саморозвитку, можуть практично реалізувати гасло навчання впродовж життя. Подальша розробка компетентнісної парадигми пов'язується з

⁶⁵ Бібік, Н. М., Ващенко, Л. С., Локшина, О. І. та ін. 2004. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики*. О. В. Овчарук, ред. : [монографія]. Київ : К. І. С. 112 с.

переходом від загальнотеоретичних уявлень про її зміст до створення предметних освітніх програм. Використання означеної освітньої парадигми сприяє подоланню традиційних когнітивних орієнтацій професійної освіти, приводить до нового її змісту, методів і технологій.

Компетентнісна парадигма в освіті пов'язана з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки ґрунтується на особистості здобувача освіти та може бути реалізованою і перевіреною лише в процесі виконання конкретною особистістю певного комплексу дій. Вона кардинально відрізняється від традиційного «знаннєвого» підходу за функціями викладача і студента (учня) в процесі навчання, за метою навчальної діяльності та результатами навчання. У той же час має багато спільних рис із особистісно орієнтованим та творчо-діяльнісним підходами⁶⁶. Компетентнісна парадигма акцентує увагу на результатах освіти, причому як результат освіти розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти у різних проблемних ситуаціях⁶⁷.

Таким чином, складність і суперечливість становлення нової освітньої парадигми в Україні полягає в тому, що в сучасному освітньому просторі існує певний розбіг освітніх парадигм і «безкінечна» різноманітність педагогічних концепцій, технологій, методик, систем (І. Зязюн)⁶⁸.

У сучасній освіті триває реалізація зазначених вище історичних моделей освіти. Ці парадигми мають право на існування і на подальші наукові та практичні дослідження. Як засвідчив теоретичний аналіз науково-педагогічних та філософських досліджень, парадигми розрізняються за цілями, які ставляться перед освітою, розумінням функцій школи, способами досягнення цілей та характером педагогічної взаємодії.

⁶⁶ Заблоцька, О. С. 2008. Компетентнісний підхід як освітня інновація : порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 40. Серія : Педагогічні науки. с. 63-68.

⁶⁷ Хуторской, А. В. 2003. Ключевые компетенции : технология конструирования. *Народное образование*. № 5. с. 55-61.

⁶⁸ Зязюн, І. А. 2011. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. С. 19-30.

Парадигма освіти має бути орієнтованою на нові потреби суспільства; вироблення нової системи цінностей у молоді й нових суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентом, коли викладач більше допомагає студентові вчитися, ніж навчає його; формування такої мотивації навчання, яка орієнтована на актуалізацію власної системи цінностей; подолання технократизму освіти; забезпечення освітнього процесу новими методиками із гуманістичним спрямуванням⁶⁹.

Саме компетентнісна освітня парадигма є парадигмально-визначальною, на нашу думку, в системі сучасної освіти України, основні положення якої закріплені у законі України «Про освіту» (2017), оскільки вибудовується вона з урахуванням векторів розвитку творчого потенціалу людини, її спрямованості на самовизначення, стабільно активної життєдіяльності у змінних соціальних умовах, готовності до сприймання і розв'язання нових завдань.

1.2. Методологічні підходи та принципи формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі

У сучасному суспільстві відбувається багато соціальних змін, які вимагають нових підходів до освіти й виховання підростаючого покоління. По-новому розглядаються особистість викладача освітніх закладів та його професійна компетентність, які сьогодні виявляються надзвичайно важливими в умовах забезпечення ефективності освітнього процесу. Як зазначає І. Зимня, спрямованість, цілі та зміст освіти XXI століття все більше орієнтуються на «вільний розвиток людини», на творчість, ініціативність, самостійність, мобільність, конкурентоздатність майбутнього педагога⁷⁰.

⁶⁹ Сподін, Л.А., 2012. Нова освітня парадигма у філософському дискурсі. *Гілея: науковий вісник. Філософські науки: зб. наук. праць*, [online] № 66. с. 9-10. Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Gileya/2012_66/Gileya66/F46_doc.pdf [Дата звернення 28 жовтня 2018].

⁷⁰ Зимня И. А. 2006. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] *Эйдос : интернет-журнал*. 5 мая. Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. [Дата звернення 2 листопада 2018].

На сучасному етапі розвитку суспільства особистісно орієнтована парадигма освіти ставить нові вимоги до здійснення освітнього процесу. Значна увага звертається на максимальне розкриття потенціалу кожної людини, її саморозвитку, самовизначення та самореалізації.

На вчителя покладена відповідальність за інтелектуальний та морально-естетичний розвиток підростаючого покоління. Проте виконання педагогом цих завдань залежить від того, наскільки адекватною є його професійна підготовка відповідно до вимог, поставлених суспільством перед системою державної освіти. Сьогодні важливого значення набувають питання художньо-естетичного розвитку та виховання школярів.

Реалізація завдань у сфері музичної освіти підростаючого покоління, зокрема учнів загальноосвітньої школи, вимагає серйозної уваги до підготовки педагогічних працівників, формування в них відповідних професійних умінь. Повноцінне й досконале музично-естетичне виховання вчителів – шлях до піднесення загальної музичної культури всього суспільства.

Сучасний учитель музики – це фахівець, який повинен володіти досконалими психолого-педагогічними та спеціальними мистецькими знаннями, музично-виконавськими навичками, бути комунікативною, повноцінно сформованою особистістю, здатною, керуючись набутим досвідом, мобільно реагувати на вимоги часу та творчо реалізовувати власний професійний потенціал у музично-педагогічній діяльності. Іншими словами – учитель музики має бути професійно компетентним.

Аналіз педагогічної, психологічної, методичної літератури свідчить, що проблемі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів приділяється належна увага. Концептуальні засади *компетентнісного підходу* викладено у працях Н. Бібік⁷¹, І. Бежа⁷², О. Дубасенюк⁷³, В. Краєвського⁷⁴, Л. Лук'янової⁷⁵, Н. Ничкало⁷⁶, О. Пометун⁷⁷, О. Овчарук⁷⁸, О. Локшиної⁷⁹, О. Савченко⁸⁰ та ін.

⁷¹ Бібік, Н. М. 2015. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*. № 1. С. 47-58.

Проблемам *формування професійної компетентності майбутніх учителів*, у тому числі й вчителів музики, у вищій освіті, характеристиці компетентності в освітніх системах зарубіжних країн, виникненню компетентнісного підходу та етапам його становлення в освіті присвятили свої роботи вітчизняні та зарубіжні науковці: В. Байденко, А. Бермус, А. Болотов, Ф. Вайнерт, Е. Зеєр, І. Зимня, О. Лебедєв, А. Маркова, Дж. Равен, В. Серіков, В. Сластьонін, В. Шадріков та інші. *Форми вдосконалення професійної компетентності педагогів*, сутнісні характеристики компетентності розглядали О. Булаченко, В. Галузяк, Н. Клокар; *ключові компетенції* – М. Алексєєв; *моделі педагогів* – О. Остапчук, Є. Тонконога. Загальнотеоретичні питання, які стосуються визначення *структури і змісту поняття професійної компетентності*, в тому числі й професійної компетентності вчителів, представлені в працях Т. Браже, В. Заболотного, І. Зязюна, О. Козириної, Н. Кузьміної, С. Клепка, А. Маркової, О. Матяш, Н. Ничкало, В. Петрук, О. Пехоти, В. Сластьоніна, В. Стрельнікова, А. Хуторського. Дослідженнями в сфері *компетентнісної професійної підготовки майбутніх учителів музики* займаються такі провідні українські науковці в галузі художньо-естетичного розвитку студентської та учнівської

⁷² Бех, І. Д., 2009. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. № 12 (17, 18). С. 5-7.

⁷³ Дубасенюк, О. А. та Вознюк, О. В. 2011. *Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. с. 74.

⁷⁴ Краевский, В. В. и Бережнова, Е. В. 2008. *Методология педагогики: новый этап* : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд. Москва: Издательский центр «Академия». с. 56.

⁷⁵ Лук'янова, Л. 2015. Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Сер : Педагогіка. № 2. С. 187-192.

⁷⁶ Ничкало, Н. Г. та Зязюн, І. А., ред. 2001. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної освіти. *Неперервна профільна освіта: теорія і практика : зб наук. праць*. Київ, Ч. 1. с. 35-45.

⁷⁷ Пометун, О. 2004. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрямок розвитку сучасної освіти [online]. *Вісник*. № 22. Режим доступу: <http://www.Visnyk@iatp.org.ua>. [дата звернення листопад 2018].

⁷⁸ Овчарук, О. В., ред., 2004. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи* Київ: К.І.С. с. 7.

⁷⁹ Локшина, О. 2007. *Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу*. Київ: Шлях освіти. № 1, с. 16-21.

⁸⁰ Савченко, О. О. 2008. *Західна парадигма освіти на початку XXI століття (соціально-філософський аналіз)* : автореф. дис. кандидата філос. наук. 09.00.03. Харків: Харківський університет Повітряних сил ім. І. Кожедуба. 14 с.

молоді як Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, В. Рагозіна, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та інші.

Формування професійно компетентної особистості педагога, визначення її фахового рівня як головної передумови вдосконалення професійно-художньої освіти, виділення особистісних характеристик майбутнього вчителя музики вимагають детального теоретичного розгляду методологічних підходів та принципів, що використовувалися в дослідженні.

Методологія, на думку науковців, є не лише сукупністю знань, а й галуззю пізнавальної діяльності. Саме тому в методології розрізняють такі аспекти як знаннявий та діяльнісний. На думку методолога Г. Щедровицького, методологія – це, насамперед, рефлексія щодо власної діяльності, зорієнтована на подальшу діяльність на основі певного проекту, плану чи програми. Учений зазначає, що методологія пізнає і проектує саму себе, реалізуючись у діяльності. У цьому Г. Щедровицький убачає специфіку і сутність методології⁸¹.

У методологічній науці виокремлюють дескриптивну та прескриптивну форми (види). Дескриптивна форма, як науково-пізнавальний опис, передбачає описову характеристику процесів наукового пізнання, систему знань про певну галузь явищ. Це дозволяє розкрити зміст (сутність) досліджуваних процесів, на основі їх теоретичного вивчення, опису та прогнозування встановити основні закономірності, характерні для тих чи інших наукових, зокрема педагогічних, процесів, з'ясувати та визначити суспільну значущість, соціальну роль теоретичного положення або концепції тощо.

Прескриптивна форма передбачає розробку рекомендацій, вказівок, правил здійснення наукової діяльності, спрямовується, насамперед, на регуляцію діяльності, що дозволяє досліднику методологічно грамотно організувати хід дослідження певних явищ, чинників, процесів, а також розробити методологічні характеристики наукового дослідження.

⁸¹ Щедровицький, Г. П. 1997. *Философия. Наука. Методология*. Москва: ЛОГОС.

У контексті нашого дослідження методологію ми розглядаємо як систему наукових знань про пізнання феномена професійної компетентності майбутніх учителів музики, як систему методологічних знань і способів здобуття цих знань у процесі освітньої діяльності, що відображають фахову підготовку майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі, як вчення про принципи, підходи та способи організації цієї підготовки, обґрунтовану програму і послідовність побудови експериментального педагогічного дослідження, вибір відповідних методів дослідження, практичного застосування та оцінки результатів.

У структурі методологічного знання низка науковців (В. Краєвський⁸², П. Підкасистий⁸³, В. Сластьонін⁸⁴, Е. Юдін⁸⁵ та інші) виділяє чотири рівні: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний (процесуальний). Філософський рівень методології становлять загальні принципи пізнання, закони діалектики, положення гносеології й філософські принципи. Вся система філософського знання виконує методологічні функції. Другий рівень – загальнонауковий – являє собою теоретичні концепції, що застосовують до більшості наукових дисциплін. Йдеться, насамперед, про системний та діяльнісний підходи, характеристику різних типів наукових досліджень, їхні етапи і категорії, до яких відносимо гіпотезу, об'єкт і предмет дослідження, мету, завдання тощо. Третій рівень – конкретно-науковий – складає сукупність методів, принципів дослідження і процедур, які можуть застосовуватися в тій або іншій конкретній дисципліні. Методологія конкретної науки передбачає проблеми, які вважають специфічними для наукового пізнання в конкретній галузі, а також питання, що досліджуються на більш високих рівнях методології, наприклад, проблеми системного підходу, питання

⁸² Краевский, В. В. и Бережнова, Е. В. 2008. *Методология педагогики: новый этап* : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд. Москва: Издательский центр «Академия». с. 56.

⁸³ Підкасистий, П. І. 1998. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів педагогічних вузів і педагогічних коледжів. Москва: Педагогічне товариство Росії. 640 с.

⁸⁴ Сластенин, В. А. и Мищенко А. И. 1997. *Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя*. Москва : Прометей.

⁸⁵ Юдин, Э. Г. 1978. *Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки*. Москва: Наука. 391 с.

моделювання в педагогічних дослідженнях. Четвертий рівень – технологічний (процесуальний), до якого відносять методику і техніку дослідження, тобто набір процедур, що забезпечують одержання достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку.

Існує ще один підхід до структурування методологічного знання, в якому науковці виділяють три рівні методології. Так, С. Гончаренко у своїх наукових дослідженнях розрізняє філософський, загальнонауковий та конкретно-науковий рівні методології. Перший рівень – філософські знання – охоплює філософські основи дослідження, його світоглядну функцію й загальнонаукові положення. Другий рівень – загальнонаукова методологія, що може бути представленою системним, синергетичним, діяльнісним, особистісно орієнтованим підходами, характеристикою різних типів наукових досліджень, їхніх етапів й елементів, зокрема, таких як гіпотеза, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання тощо. Третій рівень – конкретно-наукова методологія – визначає сукупність методів, принципів дослідження й процедур, які властиві для тієї чи іншої спеціальної дисципліни, наприклад, педагогіки⁸⁶.

Усі перераховані підходи до структурування рівнів методології утворюють складну єдину систему, у межах якої між ними існує певна супідрядність. При цьому філософський рівень виступає змістовною основою будь-якого методологічного знання, оскільки визначає світоглядні підходи до процесу пізнання і перетворення дійсності. Саме положення філософії в її методологічній функції становлять найважливіші орієнтири для дослідників. Незважаючи на те, що сама по собі філософія не містить готового розв'язання наукових проблем або готових способів їхнього добування, вона вказує саме на шляхи пошуку, визначає загальну стратегію дослідження, допомагає визначити значення і місце всіх способів наукового пізнання. Таким чином простежується ієрархічний характер методологічного знання не лише по вертикалі (тобто від філософських загальнонаукових положень до конкретно методологічного), але й по

⁸⁶ Гончаренко, С. У. 2010. *Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям*. Київ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер». 278 с.

горизонталі (тобто йдеться про аналіз і узагальнення методологічних факторів і принципів).

У своєму дослідженні ми також керувалися низкою взаємопов'язаних методологічних підходів (з-поміж яких визначаємо системний, компетентнісний, особистісно зорієнтований, діяльнісний, полісуб'єктний, аксіологічний, акмеологічний, антропоцентричний, культурологічний, етнопедагогічний), які можна віднести до універсальної, загальнопедагогічної тривірневої класифікації.

Зупинимось докладніше на їх характеристиці.

Системний підхід відноситься до загальнонаукової методології і широко використовується в різних галузях науки. Використання системного підходу в педагогічних дослідженнях розглядається в роботах Т. Ільїної, С. Архангельського, Ю. Конаржевського та інших дослідників.

Поняття «система» (від грец. *sistema* – складене із частин ціле) трактується як: 1. «Порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь. 2. Сукупність будь-яких елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням. 3. Сукупність принципів, які є основою певного вчення// Сукупність способів, методів, прийомів здійснення певної дії»⁸⁷.

Незважаючи на те, що означене поняття пояснюється вченими по-різному, всі вони сходяться на тому, що система являє собою цілісний комплекс взаємопов'язаних і взаємообумовлених функціональних елементів із різноманітними типами зв'язків. Аналіз освітнього простору України з позиції системного підходу, як стверджує П. Вірченко, дозволяє визначити його як відкриту, ієрархічну, багаторівневу, універсальну систему, яка динамічно розвивається, а її цілісність забезпечується прямими та зворотними інформаційними потоками⁸⁸. Процес фахової підготовки майбутніх учителів музики – це складна багаторівнева система організації й управління

⁸⁷ Бусел, В. Т. ред., 2009. *Великий тлумачний словник української мови*. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун». 1044 с.

⁸⁸ Вірченко, П. А., 2008. Роль і місце системи освіти у загальнонаціональній інфраструктурі. *Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна*. Харків. № 824. с. 80-85.

пізнавальною діяльністю та практичною апробацією засвоєного. Як зазначає Н. Протасова, складно організовані системи мають власні тенденції розвитку, а не існують відповідно до нав'язаних шляхів розвитку⁸⁹.

Значення системного підходу в нашому дослідженні полягає в тому, що за його допомогою розвиток професійної компетентності вчителів музики можна розглядати як цілісну систему, яка складається з кількох взаємопов'язаних і взаємообумовлених складників, що дозволяє виділити системо утворювальний фактор розвитку професійної компетентності, зокрема мету, розгляд об'єкта вивчення як системи; виявити системну побудову і сутність професійної компетентності майбутніх учителів; сконструювати модель і технологію її розвитку.

Використання системного підходу в процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів музики забезпечує його теоретичне осмислення й практичну реалізацію у вигляді багатокомпонентного явища взаємозалежних елементів. Системний підхід є основним методологічним орієнтиром у пошукові шляхів професійного вдосконалення вчителів, його структурування й аналізу функціональних компонентів. Системність визначає трактування професійного розвитку майбутніх учителів музики в єдності загальнопедагогічних, мистецьких, психологічних та соціальних компонентів.

Серед основних принципів реалізації цього підходу виділяємо: цілісність (передбачає врахування структури і зв'язків, без яких система не функціонує), ієрархічність побудови (визначає наявність різнорівневих підпорядкованих один одному елементів), структурованість (дозволяє аналізувати системні елементи та їхній взаємозв'язок у межах конкретної організаційної структури), системність (йдеться про властивість об'єкта володіти певними ознаками системи) та інші.

Ураховуючи спрямованість сучасного освітнього процесу на формування компетентностей особистості (ключових, предметних тощо)⁹⁰, важливим для

⁸⁹ Протасова, Н. Г. 1998. *Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку*. Київ : Шкільний світ. 176 с.

нашого дослідження є *компетентнісний підхід*. Основні положення компетентнісного підходу до освіти обґрунтовано у «Проекті ТЮНІНГ» (TUNING Project)⁹¹, Проекті Європейської комісії «Налаштування освітніх структур в Європі»⁹², а також у документах міжнародних організацій: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Ради Європи, ПРООН, Організації європейського співробітництва та розвитку, Міжнародного департаменту стандартів, Кабінету Міністрів України «Національна рамка кваліфікацій» (2011), МОН України «Комплекс нормативних документів для розробки складових галузевих стандартів вищої освіти»(2008)⁹³.

Особлива увага до компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів пояснюється тим фактором, що сьогодні важливим є не тільки те, що знає фахівець, але й те, що він уміє робити, як саме застосовує набуті знання та вміння в своїй професійній діяльності. Тому, розглядаючи професійну компетентність майбутнього вчителя музики, ми зосереджуємо свою увагу, насамперед, на рівні сформованості в студентів особистісних, змістовних та діяльнісних якостей, оскільки вважаємо їх головними чинниками становлення вчителя музики як компетентного, професійного фахівця. Компетентнісний підхід спрямовує освіту на формування цілої системи компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), котрими мають оволодіти студенти під час навчання.

І. Бургун зазначає, що актуальність упровадження в освітню практику України компетентнісного підходу зумовлена зовнішніми і внутрішніми чинниками⁹⁴. До зовнішніх чинників науковець відносить, зокрема, стрімкий

⁹⁰ Чернишов, О. та Чернікова, Л. Впровадження компетентнісно зорієнтованого підходу [online]. Режим доступу : <http://ru.osvita.ua/school/theory/1007/> [Дата звернення 13 листопада 2018].

⁹¹ Tuning Educational Structures in Europe. 2000. [online]. Режим доступу: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu> [дата звернення 25 листопада 2018].

⁹² Проект Європейської комісії «Налаштування освітніх структур в Європі» [online]. Режим доступу: <https://www.tempus.org.ua/uk/national-team-here/541-nalashtuvanna-osvitnih-struktur-v-jevropi-tuning-.html> [дата звернення 26 листопада 2018].

⁹³ Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти, 2008. [online]. Режим доступу: <https://editor.inhost.com.ua> [дата звернення 17 грудня 2018].

⁹⁴ Бургун, І. В. Актуальність упровадження компетентнісного підходу в освітню практику [online]. Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua> [Дата звернення 3 грудня 2018].

соціальний, технологічний і політичний розвиток світу, який вимагає від майбутніх учителів володіння певними якостями і вміннями (бути гнучким, мобільним, уміти презентувати себе на ринку праці; використовувати знання як інструмент для розв'язання життєвих проблем; ухвалювати нестандартні рішення й нести за них відповідальність; володіти комунікативною культурою, уміти працювати в команді; уміти виходити з будь-яких конфліктних ситуацій; уміти здобувати, аналізувати інформацію, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення; бути здатним до багаточисленних альтернатив, запропонованих сучасним життям).

Внутрішніми чинниками впровадження компетентнісного підходу в освітній вітчизняний простір І. Бургун вважає кризу знанневої парадигми освіти, яка зумовлена змінами феномену знання і його співвідношенням із суспільною практикою (модель навчання орієнтована тільки на здобуття знань і недостатньо враховує діяльнісний, ціннісно-мотиваційний, емоційний аспекти навчально-пізнавальної діяльності особистості), а також втратою актуальності потреби перевантажувати пам'ять (оскільки сьогодні затребуваним є фахівець, який не очікує інструкцій, а вступає в життя із сформованим творчим досвідом).

Ще одним чинником упровадження компетентнісного підходу вважаємо входження України до Болонського процесу. Болонська угода передбачала розробку і прийняття загальноєвропейських кваліфікаційних стандартів, в основі яких покладено компетентнісний підхід, який передбачає формування системи компетенцій для успішного життя особистості, її навчання та професійної реалізації. Необхідність реалізації компетентнісного підходу зумовлена також стрімкою загальною комп'ютеризацією населення. Людині потрібні навички критичного мислення з метою розумного використання інформації і контролювання потоку інформації.

З-поміж сутнісних ознак компетентнісного підходу в освіті виділяємо наступні: формування і розвиток компетентностей, можливість побачити результат освітнього процесу з позиції запитів суспільства та потреб ринку

праці, цільова орієнтація освіти, націленість на результат у діяльнісному вимірі, активізація суб'єктності у навчанні, технологічність (створення умов для активної соціальної дії, проектної, дослідницької діяльності тощо).

До основних функцій компетентнісного підходу відносимо: *операційну* – виявлення системи знань, умінь, навичок, видів готовності; *діяльнісно-технологічну* – конструювання змісту навчання з урахуванням майбутньої професії; *організаційну* – формування ділових якостей, управлінського досвіду; *діагностичну* – розробка системи моніторингу якості підготовки, сформованості компетенцій.

Основними принципами компетентнісного підходу є: взаємозв'язок з гуманізацією освітнього процесу (саморозвиток, самореалізація) міждисциплінарність та інтегративність, єдність змістово–технологічного забезпечення процесу навчання, діагностичність (застосування різнорівневого підходу до оцінки результатів)

Традиційна система освіти акцентувала основні зусилля на набуття знань, умінь і навичок, що абсолютизувало знання і формувало знаннєвий підхід до навчання. Основна увага при такому підході фокусувалась на самих знаннях, а те, для чого вони потрібні, залишалося поза увагою. Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку у студентів – майбутніх учителів – здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях.

Компетентнісний підхід вимагає від викладача змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності з інформаційної до організаційно-методичної площини. У першому випадку викладач відіграє роль «ретранслятора знань», а в другому – організатора освітньої діяльності.

Перехід до компетентнісного підходу, вважає В. Химинець, переорієнтовує освіту з процесу навчання на його результат, зміщує акцент з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток у

студентів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях. Такий підхід спрямовує увагу викладачів на організацію освітнього процесу на основі врахування затребуваності навчальних досягнень студента у суспільстві, забезпечує його спроможність відповідати реальним запитам динамічних змін ринку, а також формує «потенціал для швидкої безболісної адаптації як у майбутній професії, так і в соціальній структурі»⁹⁵.

Компетентнісний підхід в освіті безпосередньо пов'язаний з особистісно-зорієнтованим (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, О. Леонт'єв, О. Пехота, К. Роджерс, В. Семиченко, І. Якиманська та ін.) та діяльнісним підходами (Б. Анан'єв, Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, Г. Костюк, М. М'ясищев, С. Рубінштейн та ін.) до навчання. Адже він стосується саме особистості, яка досягає певного рівня розвитку та реалізовується саме у діяльності, в процесі виконання певного комплексу дій⁹⁶.

Проблема особистісно орієнтованої освіти в педагогіці розглядається як один з основних напрямів реформування освіти в Україні, актуалізується як у нормативних документах про освіту, зокрема в Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, так і в роботах вітчизняних учених: І. Бека, В. Ільченка, А. Іонової, В. Кременя, С. Подмазіна, О. Сухомлинської, О. Савченко та інших. У сучасній психолого-педагогічній науці широкого поширення набули концепції розвитку особистості таких зарубіжних учених, як: А. Адлер, А. Маслоу, Т. Олпорт, К. Роджерс, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Юнг та інших. Представники американської наукової школи – Л. Колберг, Дж. Левінджер, Р. Хант, А. Чікерінг, Дж. Джойс, Б. Шауерс та інші – пропонують орієнтуватися не на підготовку фахівця-предметника, а на максимальний розвиток особистості педагога.

⁹⁵ Химинець, В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя *Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти*, [online]. Режим доступу : <http://zakinppro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>. [Дата звернення 5 грудня 2018].

⁹⁶ Чернишов, О. та Чернікова, Л. *Впровадження компетентнісно зорієнтованого підходу* [online]. Режим доступу : <http://ru.osvita.ua/school/theory/1007/> [Дата звернення 13 листопада 2018].

Особистісно орієнтований підхід передбачає врахування індивідуальних (фізіологічних, психічних) характеристик кожної особистості та закономірностей їх розвитку в процесі освітньої діяльності. Особлива увага звертається на інтереси, здібності, стан здоров'я, культуру навчальної діяльності тощо⁹⁷. У процесі особистісно орієнтованого навчання особистість стає центральною ланкою освітнього процесу, який передбачає задоволення її потреб у пізнанні, створення умов для її саморозвитку та подальшої самореалізації. Таким чином, особистісно зорієнтована освіта сприятиме становленню нового типу особистості, який передбачає принципово новий підхід до процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів⁹⁸.

Особистісний підхід – орієнтація при конструюванні та здійсненні педагогічного процесу на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Особистісний підхід передбачає розглядати всі педагогічні процеси і явища з позиції особистості, її структури, закономірностей розвитку.

У нашому дослідженні особистісний підхід спрямований на визнання і врахування особистісно значимих характеристик, властивостей, якостей учителя музики в його фаховій діяльності; передбачає його активну роль у формуванні власної «Я-концепції», утвердження себе у фаховій діяльності. До змісту «Я-концепції» належать уявлення про особистісні характеристики і здібності індивіда, уявлення про можливості його взаємодії з іншими людьми та з навколишнім світом, ціннісні уявлення, пов'язані з об'єктом і діями, а також уявлення про цілі та ідеї, які можуть мати позитивну чи негативну спрямованість.

Особливе значення в процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики має діяльнісний підхід (Л. Виготський, І. Дичківська, С. Рубінштейн та ін.), який передбачає сукупність різноманітних

⁹⁷ Антонова, О. Є. 2007. *Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів* : [монографія]. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка.

⁹⁸ Исаев, Е. И. 1997. Психология в высшей школе : проблемы проектирования психологического образования педагога. *Вопросы психологии*. № 6. с. 48-57.

видів діяльності студентів (навчальна, виконавська, практична), спрямованих на засвоєння та реалізацію необхідної системи професійних мистецьких знань та вмінь майбутніх фахівців.

Діяльнісний підхід дозволяє розглянути особливості творчої педагогічної діяльності майбутніх учителів музики; створити умови для саморозвитку студентів-музикантів за допомогою включення їх у різні види діяльності (виконавська, імпровізаційна, концертмейстерська, творчо-ігрова, дослідницька, проектна та ін.); визначити зміст освіти, форми, методи для організації активності майбутніх учителів музики. Діяльнісний підхід передбачає розглядати педагогічні явища з позиції цілісного вивчення всіх компонентів діяльності: її цілей, мотивів, дій, операцій, способів регулювання, коригування, контролю та аналізу результатів, що досягаються. Цей підхід вимагає спеціальної роботи з формування діяльності студентів, з переведення їх у позицію суб'єкта пізнання, праці та спілкування, навчання його мети й планування діяльності, її організації та регулювання, контролю, самоаналізу і оцінці результатів діяльності.

Діяльнісний підхід вимагає переведення особистості в позицію суб'єкта пізнання, праці і спілкування. Це, в свою чергу, вимагає реалізації полісуб'єктного (діалогічного) підходу, який впливає з того, що сутність людини значно багатша, різнобічна і складніша, ніж її діяльність. Полісуб'єктний підхід ґрунтується на вірі в позитивний потенціал людини, її необмежені творчі можливості постійного розвитку та самовдосконалення. Важливим при цьому є те, що активність особистості, її потреби в самовдосконаленні розглядаються не ізольовано. Вони розвиваються тільки в умовах взаємин з іншими людьми, побудованих за принципом діалогу. Полісуб'єктний підхід в єдності з особистісним і діяльнісним становлять сутність методології гуманістичної педагогіки, а також є підґрунтям фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Полісуб'єктний підхід забезпечує особистісно зорієнтований стиль відносин викладача закладів вищої освіти та студента. На нашу думку, цей стиль можна назвати гуманно-вимогливим, який сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх учителів музики, оскільки викладач бачить перед собою творчу особистість студента, майбутнього компетентного фахівця, успішну людину, яка може й має в майбутньому досягти великих успіхів, стати професіоналом своєї справи.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики здійснюється з урахуванням аксіологічного підходу до змісту професійної освіти, яка, відповідно до своїх особливостей (психолого-педагогічна та мистецька площина, наукове та художнє сприйняття) покликана сформувати систему цінностей, насамперед, загальнолюдських, загальнокультурних. Адже для кожного майбутнього педагога, а особливо для вчителя музики, духовні цінності є домінуючими в процесі професійної підготовки. Розуміння цих цінностей сприятиме формуванню їх світоглядної культури, життєвого самовизначення і творчої індивідуальності⁹⁹. Урахування аксіологічного підходу дозволить здійснювати гармонійний розвиток усіх компонентів професійної компетентності особистості майбутнього вчителя музики, забезпечить формування її світогляду та культурного рівня.

Професійна педагогічна діяльність компетентного вчителя музики передбачає готовність педагога до самооцінки результатів своєї діяльності. Це дозволить здійснювати аналіз власних мистецьких та педагогічних досягнень та виявляти недоліки з метою їх усунення, а також спонукатиме до саморозвитку та самовдосконалення. Тобто, йдеться про акмеологічний підхід.

Акме (від грец. акме – найвищий ступінь, вершина чого-небудь) – період найвищого злету, розвитку, розквіту творчої діяльності. Акмеологія – «наука про закономірності, умови, фактори і стимули, що сприяють чи заважають самореалізації творчих потенціалів зрілих людей у процесі саморуху до вершин

⁹⁹ Райсвих, Ю. А., 2009. *Формирование аксиологической направленности будущего учителя*. Кандидат педагогических наук: 13.00.08. Челябинск.

професіоналізму і продуктивної утворюючої діяльності, яка втілюється в соціально-значимих продуктах культур»; «наука про закономірності розвитку та функціонування найвищої творчої діяльності людини»¹⁰⁰.

Окреслений підхід передбачає вивчення особистості з точки зору розвитку самоактуалізації її творчого потенціалу, самовдосконалення, самостійної професійної діяльності, системи підвищення кваліфікації (за Н. Кузьміною). За основу саморозвитку і самоорганізації береться потреба людини в нових досягненнях, прагнення до успіху та вдосконалення, активна життєва позиція, віра в свої можливості¹⁰¹.

Акмеологічний підхід визначає спрямованість особистості на розкриття всіх її потенційних можливостей, досягнення вершин професійної майстерності; розкриває закономірності розвитку і саморозвитку зрілої людини, вивчає закономірності самовдосконалення, самокорекції і самоорганізації діяльності під впливом нових вимог.

Важливим у нашому дослідженні є також і антропологічний підхід до формування професійної компетентності майбутніх учителів музики. Це пояснюємо особливостями та специфікою їх діяльності, пов'язаною з вокальним та інструментальним виконавством, що вимагає досконалого знання фізіології, анатомії, психології, менталітету, національно-етнічних особливостей та закономірностей людини. Антропологічний підхід об'єднує в собі методи досліджень природних наук (біологія людини, анатомія і фізіологія людини, медицини тощо) і соціально-гуманітарних (археологія, історія, соціологія, етнографія, педагогіка, психологія, культурологія, філософія, етика і естетика, економіка, політологія тощо).

У словнику іноземних слів антропо... (гр. *anthropos* людина) – перша складова частина складних слів, яка відноситься до людини, людський¹⁰². Незважаючи на те, що антропологія – біологічна наука про походження та

¹⁰⁰ Бусел, В. Т. ред., 2009. *Великий тлумачний словник української мови*. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун».

¹⁰¹ Кузьміна, Н. В. 1990. *Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва : Высшая школа.

¹⁰² Морозов, С. М. та Шкарапута, Л. М. уклад., 2000. *Словник іншомовних слів*. Київ: Наукова думка.

еволюцію фізичної організації людини та її рис, антропологію потрактовують також і як сукупність наук про людину, включаючи етнографію. Існує загальновідомий термін «філософська антропологія», що означає в широкому розумінні – вчення про природу (суттєвість) людини.

Антропологічний підхід дозволяє проаналізувати головний імператив епохи: Людина, як біосоціальна істота, не може взаємодіяти з природою та суспільством поза певних норм, цінностей, традицій, правил, тобто, іншими словами – не розвивається поза культурою. Отже, антропологічний підхід дозволяє проаналізувати еволюцію взаємодії людини, природи, суспільства в історичному, соціальному, біологічному контексті.

Антропологічний підхід вперше розробив і обґрунтував К. Ушинський. У його розумінні він означав системне використання даних всіх наук про людину як предметі виховання та врахування їх при побудові та здійсненні педагогічного процесу.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики передбачає, на нашу думку, також і врахування культурологічного підходу. Культура при цьому розуміється як специфічний спосіб людської діяльності. Будучи універсальною характеристикою діяльності, вона, в свою чергу, як би задає соціально-гуманістичну програму і зумовлює спрямованість того або іншого виду діяльності, її ціннісних типологічних особливостей і результатів. Таким чином, освоєння особистістю культури передбачає освоєння нею способів творчої діяльності.

Сучасні дослідження в галузі художньо-педагогічної освіти підтверджують традиційну роль мистецтва як засобу виховання. Мистецтву притаманна досить могутня соціокультурна сила, яка спроможна через естетичне виховання особистості змінювати сучасний світ на більш досконалий у майбутньому, але

найголовнішою функцією мистецтва є виховання справжньої особистості, яка буде здатна до розпізнавання ідеалів краси, добра, честі, гідності, людяності¹⁰³.

Загальні питання реалізації культурологічного підходу в педагогічному процесі, його роль у розвитку теорії та практики виховання розглядались у працях багатьох педагогів-культурологів. Роль культурологічної підготовки як важливого засобу формування професійної моделі поведінки, оволодіння теоретичними знаннями та практичними вміннями, методологічні та теоретичні проблеми культурологічної підготовки фахівців, базові принципи організації культурологічних дисциплін у вищій школі досліджувались у роботах В. Біблера, Б. Гершунського, А. Гуревича, Д. Лихачова. Ґрунтовні дослідження Л. Масол, Л. Волинської, М. Левченка, М. Резниченка, Л. Хомич дозволяють не лише реалізувати культурологічний та виховний потенціал окремих академічних дисциплін, але й закласти основи інтеграції на міжпредметному рівні¹⁰⁴.

Теоретичне підґрунтя культурологічного підходу до навчання складає культурно-історична теорія розвитку людини, яку ще в 30-х роках минулого століття розробив Л. Виготський. Він зазначав, що будь-яка психічна функція в розвитку людини з'являється двічі: спочатку як діяльність колективна, соціальна, тобто як функція інтерпсихічна; другий раз – як діяльність індивідуальна, як внутрішній спосіб мислення, як функція інтрапсихічна.

Діяльність виховання – це специфічна діяльність людей, завдяки якій формуються нові психічні утворення (відбувається розвиток особистості) шляхом засвоєння нового. Процес засвоєння – це процес інтеріоризації діяльності спілкування, в якій тільки і може проявлятися функція знака-слово, друга сигнальна система людини, із первинно зовнішньої, спільної діяльності в діяльність індивідуальну, тобто психічну діяльність того, хто вчиться¹⁰⁵.

¹⁰³ Ільняцька, Л. В. *Естетично-виховна роль мистецтва у формуванні творчої особистості за Гербертом Рідом* [online]. Режим доступу: <http://www.newacropolis.org.ua/ua/study/conference/?thesis=4125> [Дата звернення 4 січня 2019].

¹⁰⁴ Артюхова, О. В., 2008. Культурологічний підхід до естетичного виховання студентів нефілологічних спеціальностей. *Збірка наукових праць. Педагогічні науки*. Випуск L, частина 2. Харків. с. 47-50.

¹⁰⁵ там само, с. 47-50.

Людина, дитина живе і навчається в конкретному соціокультурному середовищі, належить до певного етносу. У зв'язку з цим культурологічний підхід трансформується в етнопедагогічний. У такої трансформації виявляється єдність інтернаціонального (загальнолюдського), національного та індивідуального.

Мистецтво, в якому втілені віковичний життєвий досвід народу, його мудрість, краса, погляди на різноманітні явища природи, традиційно є обов'язковим компонентом професійної компетентності майбутнього вчителя музики. Видатні мислителі та просвітителі різних часів розвитку українського суспільства Г. Сковорода, Т. Шевченко, І. Франко, М. Лисенко та інші висловлювалися щодо вагомості мистецтва як форми суспільної свідомості, стверджуючи що спілкування з ним є способом передачі культурних, моральних, етичних та естетичних цінностей, духовного становлення особистості¹⁰⁶.

В останні роки значення національного елементу у вихованні молоді недооцінювалося. Більш того, простежувалася тенденція ігнорування багатого спадщини національних культур, зокрема народної педагогіки. Між тим національна культура надає специфічний колорит середовищу, в якому функціонують різні освітні установи. Завдання педагогів у зв'язку з цим полягає в тому, щоб, з одного боку, вивчати, формувати це середовище, а з іншого – максимально використовувати його виховні можливості.

У дослідженні проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів музики ми керувалися також і низкою загальнонаукових принципів, серед яких виділяємо принципи об'єктивності, принцип сутнісного аналізу, принцип концептуальної єдності дослідження, генетичний принцип, принцип неперервної зміни, розвитку досліджуваних явищ тощо.

Основним принципом будь-якого наукового дослідження, на думку В. І. Загв'язинського є методологічний принцип об'єктивності, суть якого полягає у різносторонньому врахуванні факторів і умов, в яких формуються та

¹⁰⁶ Орлов, В. Ф., 2004. *Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін*: автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.04. Київ. 20 с.

розвиваються ті чи інші явища¹⁰⁷. При цьому передбачається адекватність, доказовість та обґрунтованість дослідницьких підходів і засобів, що сприяє одержанню істинних знань про об'єкт та виключенню суб'єктивізму, однобічності й упередженості процесу наукового дослідження. Необхідність доказовості припускає також альтернативний характер наукового пошуку, що означає знаходження та оцінку всіх можливих варіантів розв'язання проблеми, виявлення всіх точок зору на досліджуване питання. Альтернативність наукового пошуку передбачає висвітлення поглядів чи шляхів розв'язання проблеми не лише з позицій загальноприйнятого її тлумачення, але й з науково-теоретичних позицій, що можуть бути кардинально протилежними. Об'єктивність наукового дослідження вимагає здійснення повного аналізу усіх існуючих логічних варіантів та альтернативних рішень.

Не менш важливим методологічним принципом є принцип *сутнісного аналізу*. Дотримання цього принципу передбачає визначення у досліджуваних явищах спільних, особливих й одиничних рис, розкриття їх внутрішньої структури, виявлення законів їхнього існування, умов і факторів розвитку та змін. Цей принцип припускає послідовний рух процесу дослідження від описової характеристики до аналізу та пояснення з наступним прогнозуванням розвитку педагогічних явищ і процесів.

Одним із загальнонаукових принципів є принцип *концептуальної єдності* дослідження, який полягає в послідовному дослідженні концепції. Недотримання означеного принципу призведе до порушення єдності й логіки у підходах та оцінках досліджуваного явища, внаслідок чого може виникнути проблема еkleктики (тобто змішування та плутанина в різнорідних і несумісних явищах, поняттях)¹⁰⁸.

Розглядаючи досліджуване педагогічне явище чи поняття в контексті умов його походження, розвитку, а також функціонування в умовах соціальних змін,

¹⁰⁷ Загвязинский, В. И. 2006. *Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия».

¹⁰⁸ Тушева, В. В. 2014. *Основи наукових досліджень*: навчальний посібник. Харків, «Федорко». с. 84.

важливо дотримуватися *генетичного принципу*. Означений принцип виявляється не лише в дослідженні механізмів виникнення наявних ознак того чи іншого педагогічного процесу, а й у тому, що визначаються закономірності їхнього розвитку. Це дозволяє аналізувати і передбачати перспективні шляхи вдосконалення та цілеспрямованої організації освітнього процесу в закладах освіти.

Зважаючи на складність, багатофункціональність та динамічність педагогічного процесу, важливо вибудовувати науково-педагогічне дослідження, враховуючи безперервність змін та розвитку педагогічної системи в цілому і конкретних досліджуваних елементів зокрема. Тобто, йдеться про *принцип неперервної зміни, розвитку досліджуваних явищ*. У процесі розвитку функції багатьох елементів можуть істотно змінюватися, а окремі з них переходять у свою протилежність. Тому, наприклад, одне і те ж завдання, використане на різних етапах педагогічного процесу, може бути як продуктивним, так і малоефективним, якщо рівень завдання носитиме сталий (статичний) характер.

У нашому дослідженні має місце також принцип *постійного співставлення* досягнутого, існуючого і можливого, що імовірно в перспективі. З цих позицій у дослідженні важливо бачити перспективу, тобто гармонійний різнобічний розвиток певного педагогічного явища, і порівнювати, співставляти з цією перспективою досягнуте, існуюче. Отже, розглянуті характеристики загальнонаукових принципів, що є універсальними, застосовні до широкого кола наук з урахуванням особливостей, властивих тій або іншій сфері наукового пізнання (у тому числі й до нашої теми дослідження).

Таким чином, урахування запропонованих методологічних підходів та принципів до формування професійної компетентності майбутніх учителів музики дозволить якісно спрямовувати фахову підготовку студентів з метою отримання кінцевого результату, а саме: сформованої професійної компетентності майбутніх фахівців, яка сприятиме творчій реалізації

особистісного потенціалу, креативному впровадженню та реалізації інноваційних освітніх технологій в майбутньому, в процесі власної музично-педагогічної діяльності.

1.2.1. Культурологічний та етнопедагогічний підхід як теоретико-методологічна основа стратегії формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки

Сучасна освіта все більше орієнтується на вільний розвиток, високу культуру, творчу ініціативу, самостійність, мобільність майбутніх спеціалістів в усіх без винятку сферах діяльності, у тому числі й вчителів, і, зокрема, вчителів музики, що вимагає якісно нового, компетентнісного підходу до формування майбутнього фахівця. Проблема формування професійної компетентності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики надзвичайно актуальна саме сьогодні, коли в системі освіти на всіх її рівнях (дошкільна, загальна середня, вища) відбуваються докорінні зміни, висувуються нові вимоги до освітньої підготовки в умовах стрімкої інформатизації, технологізації, інтеграції суспільного життя.

Така нова тенденція не заперечує визнаних методик, а навпаки – надає більшій цілеспрямованості й практичного значення освітнім процесам. «Знання, вміння та навички, котрі молодь набуває й виробляє, навчаючись у школі, безперечно, є важливими». Але «саме компетентності... є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність учня-випускника до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства»¹⁰⁹.

Культурологічний підхід у сучасній педагогічній науці вважається методологічною основою освіти, зорієнтованої на людину. Цей підхід Є. Бондаревська визначає як розуміння освіти в контексті культури, що передбачає ставлення до освіти як до культурного процесу, який здійснюється в культуровідповідному освітньому середовищі. Усі компоненти такого

¹⁰⁹ Овчарук, О. В., ред., 2004. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи* Київ: К.І.С. с. 7.

середовища, на думку дослідниці, мають гуманістичне спрямування та відповідають особистості, здатної вільно виявляти індивідуальність, бажання та здатність до культурного саморозвитку¹¹⁰.

На думку Є. Бондаревської, культурологічний підхід в освіті передбачає:

1) ставлення до дитини як до суб'єкта життя, здатного до культурного саморозвитку й самовдосконалення;

2) ставлення до педагога як до посередника між дитиною й культурою, завданням якого є введення дитини в світ культури та надання їй підтримки в індивідуальному самовизначенні у світі культурних цінностей;

3) ставлення до освіти як культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні сенси, діалог та співробітництво його учасників для досягнення цілей в процесі їхнього культурного саморозвитку;

4) ставлення до школи як цілісного культурно-освітнього простору, в якому існують та відтворюються культурні зразки життя дітей і дорослих, відбуваються культурні події, здійснюється створення культури та виховання людини культурою¹¹¹.

В освітньому просторі людина заглиблюється в етнічну культуру свого народу, пізнає національну самобутність регіону, а через них залучається до світової загальнолюдської культури. Провідником культурного спадку етносів, націй, спільнот є педагог, покликаний залучити молоде покоління до численних культурних цінностей, традицій, бути носієм власної етнонаціональної культури та натхненником формування етнічної самосвідомості.

Проблеми етнопедагогіки висвітлювали у своїх працях Г. Волков, В. Кононенко, В. Кузь, В. Кукушин, Н. Лисенко, В. Мосіяшенко, Є. Приступа, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, Є. Сявако, Т. Усатенко, Г. Філіпчук, М. Хайруддінов. На важливість реалізації етнопедагогічного підходу до формування професійної компетентності майбутнього вчителя та формування у

¹¹⁰ Бондаревская, Е. В. и Кульневич, С. В. 1999. *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания*. Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель». с. 251.

¹¹¹ Бондаревская, Е. В. и Кульневич, С. В. 1999. *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания*. Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель». с. 252.

нього етнопедагогічної культури звертали увагу О. Гуренко, А. Богуш, Н. Лисенко, Н. Сивачук, В. Ніколаєв, М. Харитонов.

Як свідчать праці П. Каптерева, К. Ушинського, Я. Чепіги, виховання людини неможливе без урахування в цьому процесі національної самоідентифікації дитини. На думку Н. Побірченко, «яскрава індивідуальність може сформуватися лише в умовах розвинутого етносу, на основі прилучення до етнічної та світової культури»¹¹².

Розуміння традиційно народних поглядів на мету, методи, засоби і форми навчання та виховання дозволить збагатити та вдосконалити зміст педагогічного процесу шляхом використання знань не лише історії українського народу, а й допоможе глибше осмислити їх освітньо-виховний потенціал¹¹³. Яскравим виразником та транслятором історичної пам'яті, соціального досвіду та духовного надбання українського народу є фольклор. Для українського народу, упродовж віків позбавленого власного державотворення, фольклор – більше, ніж народна традиція. Він надавав народу духовних сил і за складних умов залишався важливим фактором збереження національної свідомості. За умов русифікації, дискримінації українського освітнього простору він був важливим оплотом збереження самосвідомості. Вивчення фольклорної національної спадщини дозволяє отримати відповіді на нагальні запитання, пов'язані з творчою природою історично зумовлених процесів розвитку, побутування та непересічної ролі традиційної народної культури в житті суспільства.

Необхідність врахування в педагогічній практиці особливостей народного виховання дітей, у тому числі й засобами фольклору, було обґрунтовано у філософських та педагогічних працях XIX – початку XX ст. К. Ушинський сформулював принцип народності виховання, в якому йшлося про те, що кожний народ має свій ідеал і намагається відтворити його в окремих особистостях; кожний народ має свою особливу систему виховання, засобами якої намагається досягти цих цілей тощо. Становлення системи народного

¹¹² Побірченко, Н. С., 2002. Дитинство як предмет етнопедагогічних досліджень. *Шлях освіти*. № 2. с.45-51.

¹¹³ Бондар С. П., ред., 2006. *Гуманізація процесу навчання у школі*: Навчальний посібник. Київ: Стило.

виховання зумовлено не лише логікою збагачення її внутрішніх компонентів, а й впливом ширшого контексту культури, інституцій соціалізації, етнічного середовища, які є незмінними складовими сучасної повсякденності, й пріоритетом духовної культури.

Досліджуючи проблему формування професійної компетентності майбутніх учителів музики, вважаємо за необхідне звернути увагу на етнопедагогічний підхід до формування означеного явища як теоретико-методологічну основу стратегії фахової підготовки майбутніх фахівців. Необхідність врахування етнопедагогічного підходу до формування професійної компетентності майбутніх учителів музики пояснюється суттєвим збільшенням сьогодні уваги держави до національних святинь, піднесенням на вищий рівень проблеми національного виховання підростаючого покоління, визначенням нових підходів щодо збереження та формування поваги до нетлінних духовних надбань свого народу. Завдання вчителя музики в закладах загальної середньої освіти полягає не лише в навчанні дітей мистецтву, але й формуванні в них засобами мистецтва (зокрема, народного) усвідомлення своєї національно-етнічної приналежності, прищепленні розуміння національних цінностей, відчуття свого національного покликання в розбудові України, патріотизму, що сприяє утвердженню власної гідності, внутрішньої свободи, гордості за Батьківщину.

З огляду на це фахова підготовка майбутніх учителів музики, як педагогів, що працюватимуть з підростаючим поколінням – майбутнім нашої держави – повинна ґрунтуватися на формуванні розуміння майбутніми фахівцями потреби відтворення та всебічного вивчення фольклорної національної спадщини, що дозволить отримати відповіді на нагальні запитання, пов'язані з творчою природою історично зумовлених процесів розвитку, побутування та непересічної ролі традиційної народної культури в житті суспільства в цілому.

Сучасна система освіти спроектована на людину вільну, активну, ініціативну, таку, що прагне до спілкування, співробітництва з іншими людьми,

самою собою і культурою¹¹⁴. Саме тому одним із основних завдань фахової підготовки майбутніх учителів музики є виховання моральної, відповідальної особистості, що має розвинене естетичне та етичне ставлення до навколишнього світу і самої себе, а також здатної до спілкування в культурному та міжкультурному середовищі.

Етнопедагогічний підхід до формування професійної компетентності майбутніх учителів музики передбачає врахування особистісних характеристик студентів з метою забезпечення цілісного впливу фольклору на їх професійний розвиток. Такий підхід дозволить «оживити» в генетичній пам'яті молодого покоління українців необхідні науково-теоретичні та практичні знання про фольклор, проявити в собі приховані природні якості, які, як стверджує наука етнопсихологія, заглиблені в генетику кожного з нас.

Фахова підготовка вчителя музики зі сформованою професійною компетентністю на основі етнопедагогічного підходу передбачає:

- формування усвідомлення народної культури, мистецтва (фольклору) як частини культури суспільства;
- використання фольклорної спадщини як складової національної культури в процесі набуття майбутніми вчителями музики професійної компетентності;
- організацію навчальної, наукової та фольклорно-дослідницької діяльності навчальних закладів, що здійснюють фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, що дозволить майбутньому фахівцю не лише конкретніше і глибше пізнати музичні (мистецькі) традиції свого народу, заглибитися в них, але й досягнути принципи їх творення від найдавніших часів до сьогодення; навчить аналізувати й обґрунтовувати особливості поетичного і музичного колориту найуживаніших жанрів, поширених на певних локальних територіях України; стимулюватиме потяг до тих автентичних яскравих зразків, які через віки зберегли стійкі архаїчні національні риси.

¹¹⁴ Бондаревская, Е. В. и Кульневич, С. В. 1999. *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания*. Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель». с. 251.

- формування у студентів – майбутніх учителів музики – почуття усвідомлення цінності культурних надбань різних народів для підвищення ефективності організації виховання і навчання сучасної молоді.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики з урахуванням етнопедагогічного підходу забезпечить:

- посилення процесів національно-етнічної самоідентифікації майбутніх фахівців на основі опанування етнічною культурою свого народу;

- поглиблення знань та свідоме розуміння майбутніми учителями музики етнічної культури України та інших народів світу, з їх орієнтацією на національно-культурний саморозвиток;

- реалізацію індивідуальних етнічних особливостей особистості в процесі фахової підготовки, сприяння її індивідуальному розвитку не лише в ході навчальної діяльності майбутніх учителів музики, а й завдяки активній участі молоді (студентів) у різноманітних фольклорних колективах, творчих лабораторіях, студіях, фестивалях, конкурсах, фольклорних експедиціях тощо;

- формування культури педагогічної творчості особистості та почуття відповідальності перед історією, що дозволить особистості в кінцевому результаті стати не лише споживачем чи байдужим споглядачем, а, свого роду, охоронцем й транслятором духовних надбань народу.

Таким чином, етнопедагогічний підхід до формування професійної компетентності майбутніх учителів музики є одним із пріоритетних шляхів забезпечення ефективної фахової підготовки майбутніх фахівців. Такий підхід передбачає зосередження уваги на тих освітніх діях, які дозволять прискорити процеси впливу на етнокультурну соціалізацію молодого покоління, формуючи в них здатність до сприйняття нових етнознань, відповідальності й обережності в ставленні до всього того, що ґрунтується і розвивається на генах спадковості.

1.3. Професійна діяльність вчителя музики в контексті гуманістично-просвітницької спрямованості системи освіти

У час глобальних інформаційно-технократичних змін однією з найважливіших вимог суспільства до фахівців музично-педагогічної сфери виступає визначеність соціальної позиції особистості. Особливого значення набуває діяльність вчителя музики, здатного забезпечити продуктивне функціонування освітнього середовища, здійснювати гармонічний розвиток учнів, залучаючи їх до загальнолюдських ідеалів та духовних цінностей.

Із давніх часів музичне просвітництво виконувало важливу духовно-виховну функцію – впливало на людську свідомість, формувало моральні якості¹¹⁵. Сьогодні рівень музичної культури суспільства стає умовою його благополуччя, організація та здійснення системної музично-просвітницької роботи набирає все більшого значення.

Професія вчителя музики передбачає спрямування різних видів музичної діяльності на забезпечення процесів становлення музичної культури та розвитку інтелектуального потенціалу особистості, виховання інтересу до духовних цінностей людства. На основі комплексу художніх знань формується мистецька ерудиція, освіченість музиканта, художній кругозір, що є важливою умовою його успішної педагогічної діяльності¹¹⁶.

Різні аспекти професійної діяльності вчителя музики є предметом теоретико-методичного дослідження багатьох науковців. Ґрунтовний науковий доробок охоплює численні праці, присвячені вивченню історичних (О. Алексєєв, Л. Баренбойм, Н. Гуральник, Н. Кашкадамова) та психологічних (Л. Бочкарьов, Є. Назайкінський, С. Наumenко, В. Петрушин, Ю. Цагареллі) аспектів діяльності вчителя музики. Питання виконавської діяльності в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця розглядалися М. Давидовим, Є. Йоркіною, О. Катричем, Г. Нейгаузом тощо; проблемам інтерпретації музичного твору

¹¹⁵ Античная музыкальная эстетика, 1960. – Москва : Музгиз, 1960. с. 194.

¹¹⁶ Щербініна, О. М., 2018. Професійна діяльність музиканта-педагога: сучасні вимоги та критерії оцінювання. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. № 1. с. 85-89.

присвячені праці Н. Корихалової, Є. Лібермана, Я. Мільштейна, В. Москаленка та інших; шляхи формування музично-виконавського мислення студентів висвітлені в дослідженнях В. Медушевського, Г. Ципіна, Б. Яворського; питаннями змістового наповнення музично-освітнього процесу студентів закладів вищої освіти займалися В. Буцяк, Н. Мозгальова, Г. Падалка, Л. Паньків, О. Щолокова та інші.

Як свідчить історичний аналіз процесу становлення професії вчителя музики, впродовж тривалого часу, залежно від суспільних умов, музичні знання зберігалися й передавалися в суспільній, корпоративній та індивідуальній формах¹¹⁷. У період первіснообщинного ладу музичні навички складали синкретичний компонент морфологічної свідомості людини. При цьому навчання відбувалося у процесі довільного спостереження, наслідування, спільних дій. Розподіл праці та зникнення певних форм діяльності зумовили перехід прав на музичні знання до обраних членів суспільства, зокрема до жерців та шаманів, що сприяло становленню такої форми музичного навчання як корпоративна¹¹⁸.

Однією з давніх форм музичного навчання було навчання у майстра, головна функція якого, на відміну від педагога, полягала у створенні духовних та матеріальних цінностей особистості. При цьому навчання виступало суміжним процесом. Передаючи учню цілісні знання, майстер навчав за простим та зрозумілим принципом – «роби як я», «наслідуй мене». За таких умов навчального процесу теоретична складова була відсутня, увага зосереджувалася на безпосередньому засвоєнні практичних навичок, що не передбачало виявлення творчої активності учнів, обмежуючи їхню діяльність виконанням незначних завдань упродовж певного часу.

Протягом XVI–XVIII століть у музичній педагогіці увага фокусується на проблемі теорії, композиції, імпровізації, перекладу для клавіру. Головним

¹¹⁷ Щербініна, О. М., 2018. Професійна діяльність музиканта-педагога: сучасні вимоги та критерії оцінювання. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. № 1. с. 85-89.

¹¹⁸ Щербініна, О. М., 2018. Професійна діяльність музиканта-педагога: сучасні вимоги та критерії оцінювання. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. № 1. с. 85-89.

завданням стає виховання різнобічно освіченого композитора, виконавця, педагога. Композиторська, виконавська та педагогічна діяльність складають компоненти єдиної професії музиканта. У подальші історичні періоди розуміння сутності професійної діяльності музиканта в цілому та вчителя музики, зокрема, змінювалось, наповнюючись новим змістом, що вимагало модифікацію форм і методів музично-педагогічної діяльності.

Протягом XIX століття спостерігається активна розбудова спеціальних музичних закладів. Структура музично-педагогічного процесу характеризується розподілом цілісного за метою і змістом навчання на ряд окремих дисциплін. Перехід до такої системи сприяв появі процесів спеціалізації. Формування універсального вчителя-музиканта поступилося підготовці фахівця вузького профілю. За таких умов педагог мав можливість донести до свого вихованця лише частину знань, необхідних для становлення музиканта.

Культуротворча спрямованість просвітницької діяльності вчителів музики відчувалася вже в першій половині XX століття. Це простежується в музично-педагогічній діяльності С. Блуменфельда, І. Домбчевського, І. Лаврецької, Г. Левицької, Л. Паращенко тощо. Серед видатних музикантів з багатою музично-просвітницькою діяльністю – постать заслуженого діяча мистецтва України, професора А. Котляревського. На його лекції-концерти збирались студенти з усіх відділень. Надзвичайним у діяльності цього музиканта було те, що він легко захоплював не лише музикантів-фахівців, а будь-яку аудиторію – дитячу або дорослу¹¹⁹.

Сьогодні знову спостерігаємо відновлення універсальності вимог до музично-педагогічної діяльності вчителя музики, що вимагає мистецько-інтегративного, професійно компетентнісного підходу до його фахової підготовки.

Любов до музики, самовідданість, впевненість у тому, що без розуміння справжнього музичного мистецтва не можна стати гармонійно розвинутою

¹¹⁹ Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів, 2006. *Матеріали III регіональної науково-практичної конференції*. Бар. с. 89-90.

особистістю – цими почуттями постійно живе сучасний учитель музики. Свого часу О. Апраксина з цього приводу писала: «Складність цієї професії визначається необхідністю тісного взаємозв'язку елементів, що входять і в поняття «учитель», і в поняття «музикант», причому кожне з них в свою чергу багатогранне. Учитель музики проводить навчально-виховну роботу, формує погляди, переконання, смаки, ідеали дітей. Він повинен бути не просто освіченою людиною, що добре знає свій предмет, але й особистістю у високому суспільному значенні цього слова»¹²⁰.

Професія вчителя музики вимагає від того, хто її обрав, постійного вдосконалення своєї особистості, розвитку музичних інтересів, творчих здібностей. Ідеали професії міняються з розвитком суспільства, залежать від його ідеології і культури, але разом з тим основою професії учителя музики завжди залишається гуманістична спрямованість і тісний зв'язок з музичним мистецтвом¹²¹.

Сучасний учитель музики повинен бути прекрасним музикантом. Відмінне володіння музичним інструментом, голосом, тонкий музичний слух, вміння імпровізувати багато в чому визначають успіх його діяльності. Д. Кабалевський зазначав, що з усіх умінь, якими повинен володіти учитель музики, важливо виділити володіння інструментом¹²². Володіння грою на музичному інструменті, голосом, а також диригентськими вміннями є тим неповним багажем знань, якими повинен оволодіти майбутній учитель. Особливе місце повинна займати і музично-теоретична підготовка. Як кожен грамотний музикант, учитель повинен добре знати музичну літературу, історію музики, вміти розбиратися в особливостях і закономірностях музичної мови. Необхідно розуміти значення музичного мистецтва в розвитку суспільства, його зв'язок із літературою і

¹²⁰ Апраксина, А., сост., 1990. *Из истории музыкального воспитания* : хрестоматия. Москва: Просвещение, 1990. с. 17.

¹²¹ Уланова, С. І., 1997. Світоглядно-методологічні основи формування музично-естетичної культури. В: О. П. Рудницька, С. І. Уланова, О. Я. Ростовський та ін. *Художня освіта і проблеми виховання молоді*. Київ : ІЗМН. с. 10-33.

¹²² Кабалевський, Д. 1984. *Воспитание ума и сердца* : кн. для учителя. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Просвещение. с.127.

живописом. Різностороння музична підготовка дає майбутньому вчителю насамперед знання свого предмета. Накопичений музичний досвід в поєднанні з знаннями основ суспільних наук, предметів психолого-педагогічного циклу створює умови для оволодіння методикою музичного виховання¹²³.

Опираючись на сучасні дослідження психології педагогічної праці, можна назвати наступні найважливіші сторони діяльності учителя музики:

- дослідницька (аналіз музичних творів і творів інших видів мистецтва; вивчення досвіду колег, учнів, аналіз власної роботи; дослідження наукової і методичної літератури з метою її використання в своїй роботі);
- проектна (планування, розподіл навчально-виховних завдань, вирішення яких направлене на морально-естетичне виховання учнів, засвоєння ними знань умінь і навичок, їх музичний і творчий розвиток;
- конструктивна (побудова уроків, позакласних музичних занять);
- комунікативна (взаємовідносини з учнями на основі поваги та довіри);
- організаторська (практичне вирішення освітніх завдань)¹²⁴.

Звичайно, всі ці компоненти в роботі вчителя знаходяться між собою у взаємозв'язку і спрямовані на вирішення завдань музичного виховання школярів. Відсутність необхідних умінь негативно відображається на результатах педагогічної діяльності, яка в таких випадках не приносить бажаного результату.

Для вчителя музики важливим є оволодіння деякими навичками дослідницької роботи. Він аналізує, відбирає музичні твори, визначаючи їх емоційний вплив; вивчає музичне сприйняття школярів залежно від їх вікових та індивідуальних особливостей. Щоб вдосконалювати його, аналізує активність учнів у виконавській, творчій діяльності, досліджує їх музичні здібності. Центром уваги учителя є духовний світ дитини, його прояви в різних ситуаціях, під впливом педагогічного впливу. Дослідницька діяльність учителя музичного

¹²³ Бахонько, Н. М., 2003. Просвітницька діяльність як фактор формування творчої особистості майбутнього вчителя музики. *Коледжанин*. № 5. с.13-16.

¹²⁴ Щириця, Т., 2005. Духовність і музична культура майбутніх учителів музики. *Мистецтво та освіта*. № 4. с. 6-8.

виховання надзвичайно об'ємна, вона охоплює всіх учнів загальноосвітньої школи¹²⁵.

Завдяки постійним спостереженням учитель музики набуває педагогічного досвіду, який допомагає миттєво оцінювати ситуацію, визначати внутрішній стан учнів, інтуїтивно знаходити правильний спосіб педагогічного впливу.

Збагачуючи свій досвід у творчому плануванні уроків, учитель музики набуває проектних, конструктивних умінь. До них відносяться: бачення перспективи навчально-виховних завдань і визначення цілей, завдань кожного уроку; вміння подумки спрогнозувати можливі способи їх вирішення і знаходити оптимальні співвідношення засобів і методів, зосередивши увагу перш за все на активності учнів; розглядати себе і свій предмет як засіб їх духовного збагачення, виховання музичної культури¹²⁶.

Учитель музики повинен володіти мистецтвом спілкування. Його особистість на уроках розкривається глибоко і повно: учитель не тільки виконує твір, але й розповідає про нього, виявляючи своє відношення до композитора, музики та посилюючи її емоційний вплив. Вияв при цьому чуйності, уваги до переживань школярів народжує почуття взаємоповаги та любові. Авторитет учителя залежить від його вміння бути вимогливим і разом з тим турботливим. Учням завжди потрібна його підтримка, допомога, увага, без яких неможливо переживання почуття радості від досягнутих успіхів¹²⁷.

Поза сумнівами залишається те, що велику роль в роботі вчителя музики відіграють і організаторські здібності, вміння заряджати своєю енергією і включати учнів в різні види музичної діяльності. Особливо це стосується вокально-хорової роботи, де велику роль відіграє цілеспрямованість і воля вчителя, хоча результати визначаються і його досвідом, і попередньою підготовкою до уроку.

¹²⁵ Савченко, О. Я. 1997. *Дидактика початкової школи* : підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Абрис. с. 278.

¹²⁶ Фіцула, М. М. 2003. *Педагогіка* : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. 2-е вид. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан. с. 76.

¹²⁷ Мойсенюк, Н. Є., 1999. *Педагогіка* : навчальний посібник. 2-е вид. Київ : «Гранма». с. 228.

Творчість учителя музики, його педагогічні знахідки починаються з перших самостійних кроків у школі. Оволодіння педагогічною майстерністю вимагає від нього знання своїх переваг і недоліків, вміння володіти собою, здібність до самооцінки та самовиховання¹²⁸.

Творчий освітньо-виховний комплекс має чотири рівні свого функціонування, кожен з яких спрямований на становлення особистості з урахуванням його задатків, можливостей, здібностей та здоров'я, та включає навчання творчої праці з превалюючою роллю вчителя.

Цьому сприяє педагогічна майстерність учителя. Гуманістична спрямованість – найголовніша характеристика майстерності. Це здатність педагога при мінімальній затраті зусиль досягнути вершин виховання і навчання школярів, щоб дати їм можливість відчувати, що вони теж здібні, як і всі інші, що у неї теж є «іскра Божя». Варто розглядати педагогічну майстерність як вияв педагогом свого «Я» у професії, як самореалізацію особистості вчителя у педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості учня¹²⁹.

До основних педагогічних принципів (заповідей) учителя музики можна віднести наступні: люби дітей, захисти їх любов'ю і правдою; не нашкодь; шукай у дітей хороше; навчи дітей думати і любити; виховуй без примусу; жодного дня без новизни; учитель – друг і помічник учня в його розвитку і самовдосконаленні; виховуй, спираючись на природу учня; учитель – автор власної програми, системи, методів роботи; учитель вчить інших до того часу, доки сам вчиться¹³⁰.

За твердженням Я. Коменського, педагоги повинні пам'ятати, чому навчати, як навчати, і ставити головним не саме навчання, а людину в ньому, бути

¹²⁸ Побережна, Г. І. та Щириця, Т. В. 2004. *Загальна теорія музики* : підручник. Київ : Вища школа. с. 38.

¹²⁹ Карпенчук, С. Г., 2005. *Теорія і методика виховання* : навчальний посібник. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ : Вища школа. с. 178.

¹³⁰ Щириця, Т., 2005. Духовність і музична культура майбутніх учителів музики. *Мистецтво та освіта*. № 4. с. 6-8.

готовими «віддаватися всіма силами душі виконанню своїх скромних, але дуже корисних для держави обов'язків»¹³¹.

Конструювання індивідуальних програм розвитку особистості кожного учня, його корекція – показник творчої майстерності педагога. За влучним висловом Ш.Амонашвілі, справді гуманістична педагогіка – це така педагогіка, яка дозволяє залучити дітей до процесу творення самих себе. У зв'язку з цим можна сказати, що об'єктом педагогічної діяльності є процес керівництва діяльністю учня, який виступає з позиції активного суб'єкта цієї діяльності¹³².

Результативність педагогічної компетентності визначається:

- самоосвітньою діяльністю як учителя, так і учня;
- прагненням до саморозвитку всіх учасників освітнього процесу через його системність і конструювання, які гарантують досягнення поставленої мети через чітке планування і побудову освітнього процесу;
- духовними потребами саморозвиваючої особистості, забезпеченням варіативності здобуття базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей;
- самодіагностикою і педагогічною діагностикою у правильному виборі трудового процесу, спрямованого на життєву самотворчість, із можливим її коригуванням. Стратегічна лінія діяльності вчителя – формування особистості вчителя. Необхідно культивувати успіх. Людина не може існувати без нього, бо незалежно від його характеру саме успіх сприяє життєвому самоствердженню, вчить навчатися, оцінювати інформацію;
- співроздумами – учні не пасивно сприймають інформацію, яку дає їм викладач;
- співпереживанням – емоційним співчуттям тому, що відбувається навколо;
- співпрацею – активним включенням у процес навчання;

¹³¹ Мойсенюк, Н. Є., 1999. *Педагогіка* : навчальний посібник. 2-е вид. Київ : «Гранма». с. 189.

¹³² Печерська, Е. П. 2001. *Уроки музики в початкових класах* : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2001. с. 158.

– контролем навчального процесу¹³³.

Одним із головних завдань учителя музики в роботі зі школярами є виховання соціально активної особистості, громадянина-патріота. В це поняття входять: громадянська свідомість, громадянська відповідальність, громадянська гідність, громадянська активність¹³⁴.

Громадянські цінності передбачають прагнення до побудови гуманного суспільства. Громадянська свідомість – це розумове осягнення і внутрішнє прийняття людиною того реального факту, що вона належить до певного державного соціуму; усвідомлення власної гордості за приналежність до своєї нації, сприйняття оточуючого світу крізь призму національних інтересів, уміння мислити, сприймати образи національної культури. Саме громадянська свідомість формує ідеал громадянина України¹³⁵.

Громадянський обов'язок формується як державний інтерес, що став обов'язком особистості, поєднавши інтереси її та держави.

Громадянська відповідальність – це свідоме ставлення особистості до вимог суспільства, вміння відповідати за власне життя, дії, вчинки. Саме почуття громадянської відповідальності сприяє розвитку таких рис, як активність, ініціативність, що спонукає до творчості.

Почуття громадянської гідності означає позитивне ставлення людини до самої себе та інших; повага до Конституції, законодавства, символіки держави. Громадянська гідність передбачає розвинуте почуття любові до своєї Батьківщини, рідної культури, мови, національних свят і традицій, гордість за приналежність до своєї нації. Громадянська активність – це реалізація

¹³³ Фіцула, М. М. 2003. *Педагогіка* : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. 2-е вид. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан. с. 98.

¹³⁴ Фіцула, М. М. 2003. *Педагогіка* : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. 2-е вид. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан. с. 27.

¹³⁵ Карпенчук, С. Г. 2005. *Теорія і методика виховання* : навчальний посібник. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ : Вища школа. с. 154.

національних інтересів, виконання вимог, що висуваються державою. Патріотизм є головним чинником національного світогляду особистості¹³⁶.

Характерні ознаки патріота: розуміння і сприйняття української ідеї; сприяння розбудові державної незалежності України; готовність до захисту своєї Батьківщини; пошана до історичної пам'яті; любов до рідної культури, мови, національних свят і традицій; дотримання Конституції України, дбайливе ставлення до національних багатств і рідної природи; збереження та зміцнення власного здоров'я і здоров'я однолітків¹³⁷.

Національне виховання ставить за мету прищепити дітям віру в українську ідею. В її основі знаходиться служіння Україні. Ідея втілює прагнення кожного громадянина до державності і соборності через пошану до свого народу, його культури.

Сприяння розбудові державної незалежності України означає: здатність вихованців глибоко пізнавати національно-визвольний, патріотично-державний дух попередніх поколінь українців; пошану до героїв нації; усвідомлення незнищенності держави, її народу, культури; розуміння своєї національної приналежності; готовність до трудового й героїчного подвигу в ім'я України.

Толерантність є характерною рисою національно свідомих громадян України. Виражається у прагненні досягти взаєморозуміння й узгодженості різних позицій та інтересів. Її головні ознаки: визнання права будь-кого на власні переконання, гуманне ставлення до людей різних світоглядів¹³⁸.

Упродовж останніх десятиліть спостерігається процес неухильного й послідовного витіснення серйозної музики з масового ефіру. Внаслідок комерціалізації найбільш активні й доступні засоби масової інформації – радіо й телебачення – перетворюються на диктатора з цілеспрямованою політикою

¹³⁶ Закон України «Про вищу освіту» : за станом на 5 вер. 2017 р. : офіц. вид. Верховна Рада України. Київ : Парлам. вид-во, 2017. 49 с.

¹³⁷ Фіцула, М. М. 2003. *Педагогіка* : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. 2-е вид. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан. с. 30.

¹³⁸ Савченко, О. Я. 1997. *Дидактика початкової школи* : підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Абрис. с. 354.

перекосу в бік розважальної поп-музики. Розриваються традиції класичної гуманітарної культури¹³⁹.

За таких умов зниження загальної музичної культури українського суспільства стає закономірним, що не може не впливати на стан професійної музичної культури, зокрема на рівень музичної обізнаності й на індивідуальні потреби студентів, майбутніх вчителів музичного мистецтва. Слід зазначити, що майбутній вчитель є важливою ланкою у вихованні підростаючого покоління. Саме він заохочує школярів до музики і впливає на їхні смаки. Ми вважаємо, що доцільно посилити просвітницько-виховні функції кожної музичної дисципліни, розкривши її значення для майбутніх вчителів музичного мистецтва не лише в ракурсі набуття професійної майстерності, а щодо формування у них певного рівня художньої свідомості. У центрі освітнього процесу має бути саме музичне мистецтво і якість спілкування з ним, оскільки освіта вимушена протистояти засобам масової інформації й, хоча б частково, компенсувати втрату їхніх художньо-просвітницьких функцій.

Вищий рівень індивідуальності, який реалізується у власній музично-просвітницькій діяльності, – це творчий процес, природа якого унікальна. У становленні індивідуального стилю музично-просвітницької діяльності важливу роль відіграє рівень загального розвитку та обдарованості вчителя, його індивідуальні властивості як суб'єкта педагогічного впливу від початку навчання в освітньому закладі. Науково-теоретичне узагальнення дає змогу визначити індивідуальний стиль виконавця як сукупність інтелектуально-освітніх та музично-виконавських компонентів його властивостей¹⁴⁰.

Формування інтересу до класичної та сучасної музики є важливою психолого-педагогічною умовою, що стимулює розвиток духовного світу студентів, розширює їхній естетичний світогляд та реалізує музично-творчий потенціал, піднімаючи його на сучасний рівень професійної майстерності.

¹³⁹ Бахонько, Н. М., 2003. Просвітницька діяльність як фактор формування творчої особистості майбутнього вчителя музики. *Коледжанин*. № 5. с. 13-16.

¹⁴⁰ Тимошенко-Гуральник, Н., 2006. Індивідуальний стиль музично-просвітницької діяльності піаністів. *Мистецтво та освіта*. № 1. с. 16-19.

Вивчення класичної, народної та сучасної музики, крім інших аспектів, сприяє інтеграційним тенденціям європейської освіти, яка сьогодні все більше набуває міжнародної популярності¹⁴¹.

Для вирішення поставлених завдань у навчальному процесі застосовуються різноманітні форми: включення кращих зразків класичної і сучасної музики у програми інших, не музичних, дисциплін, у виконавську й педагогічну практику; використання неакадемічних форм спілкування (бесіди, огляди «музичних новин», творчі конкурси, диспути, зустрічі з композиторами, концерти, обмін аудіо- та відеозаписами).

Створення зацікавленої, творчої атмосфери на заняттях, яка б стимулювала майбутніх вчителів музики до слухання класичної музики минулих епох та сучасної музики, пошуки різноманітних форм співпраці викладача зі студентами і студентів між собою, виникнення спільних проектів – все це активізує навчальний процес і сприяє розвитку музичної культури студентів. Найефективнішими сучасними формами спілкування й надання інформації є інтерв'ю з цікавими людьми. Тому доцільно організовувати для майбутніх вчителів музики зустрічі з кращими вчителями та інструменталістами-виконавцями.

Ця система матеріалізується в індивідуально-неповторному доборі, вербальному викладанні та музичному виконанні лекційно-концертних програм, музичних бесід (за диригентським пультом, за розгорнутою партитурою, за інструментом), утворюючи нове музично-освітнє явище як персональний внесок у загальний процес культуротворення¹⁴².

Ці форми виконавства передбачають уміння виконавців поєднувати художню інтерпретацію музичного матеріалу зі словесною анотацією за обраною темою. Такі види виконавської діяльності здебільшого потребують самостійного опрацювання і синтезують в собі виконавські здібності,

¹⁴¹ Щириця, Т., 2005. Духовність і музична культура майбутніх учителів музики. *Мистецтво та освіта*. № 4. с. 6-8.

¹⁴² Тимошенко-Гуральник, Н., 2006. Індивідуальний стиль музично-просвітницької діяльності піаністів. *Мистецтво та освіта*. № 1. с. 16-19.

музикознавчу обізнаність, емоційно-образні властивості, вербально-аналітичні здібності особистості майбутнього вчителя музики.

Одна з популярних форм виконавства умовно визначена як «бесіда біля рояля» – передбачає вміння виконавця поєднати художню інтерпретацію музичного матеріалу зі словесною анотацією за обраною темою. Цей вид музично-виконавської діяльності потребує самостійного опрацювання і синтезує в собі виконавські здібності, музикознавську обізнаність, а також вербально-аналітичні здібності особистості вчителя музики¹⁴³.

На навчальних заняттях з основного музичного інструмента розвивається вміння студента – майбутнього вчителя музики – самостійно опановувати теоретичний і музичний матеріал за обраною темою. Важливо, щоб викладач запропонував студенту опрацювати обраний матеріал поетапно. Перший етап – робота над удосконаленням музичного тексту (художній образ, жанрові та технічні особливості виконання). Другий етап – робота над словесно-образною анотацією вже опрацьованого музичного матеріалу. На першому етапі літературний матеріал опрацьовується під керівництвом викладача; другий етап передбачає самостійну роботу студента з наступними корекційними діями викладача¹⁴⁴.

Наявність цих якостей, умінь і знань передбачає формування креативності мислення майбутніх вчителів музики як провідної складової у процесі розвитку музично-просвітницьких навичок студентів. Креативність мислення майбутнього вчителя музики визначається як розвиток умінь самостійного висунення проблем, генерування великої кількості музично-просвітницьких ідей¹⁴⁵.

На індивідуальних заняттях в процесі фахової підготовки важливо навчати студентів визначати художню індивідуальність кожної мелодії, інтонаційних

¹⁴³ Рачина, Б., 2001. Размышления о первом международном студенческом конкурсе «Учитель музыки XXI века». *Искусство в школе*. № 4. с. 22-27.

¹⁴⁴ Рачина, Б., 2001. Размышления о первом международном студенческом конкурсе «Учитель музыки XXI века». *Искусство в школе*. № 4. с. 22-27.

¹⁴⁵ Бахонько, Н. М., 2003. Просвітницька діяльність як фактор формування творчої особистості майбутнього вчителя музики. *Коледжанин*. № 5. с.13-16.

зворотів, пов'язувати ладо-тональну організацію та гармонічні засоби з розкриттям художнього образу твору. Значну увагу варто приділяти також музично-педагогічному аналізу, який передбачає вивчення певного музичного твору та його використання в музичній освіті дітей і вирішення певних дидактичних завдань. Майбутні вчителі музики вчать визначати вікові категорії учнів, яким адресується твір, мету вивчення музичного твору, засобу створення емоційного настрою при сприйманні ними музики.

Виконавська діяльність є важливим засобом підготовки майбутніх учителів музики до музично-просвітницької та виховної роботи в закладах загальної середньої освіти. Вона являє собою публічний виступ, який передбачає інструментальну та словесну інтерпретацію творів, що виконуються з музично-просвітницькою спрямованістю¹⁴⁶.

Підготовка позааудиторних заходів викликає необхідність творчої переробки студентами раніше засвоєних педагогічних та спеціальних знань, вивчення нової музичної літератури для більш глибокого сприйняття музичних творів, розширення у них художніх асоціацій та знань у галузі музики. Коли студенти беруть участь у концертах, лекціях-концертах, конкурсах, бесідах, вони не тільки виконавці, а й організатори, і це сприяє усвідомленню ними особливої відповідальності як пропагандистів музики. Конкурси і тематичні вечори плануються з урахуванням перспективи технічного та художнього удосконалення. Вони розширюють у майбутніх вчителів музики – і тих, хто виступає, і тих, хто слухає – теоретичні знання у різноманітних напрямках історії розвитку музичного мистецтва, стилістичних та жанрових особливостей національних композиторських шкіл, розширюють знання життєвого і творчого шляху композитора, формують та розвивають інтерес студентів до музики, вчать їх активно брати участь в музичній діяльності¹⁴⁷.

¹⁴⁶ Рачина, Б., 2001. Размышления о первом международном студенческом конкурсе «Учитель музыки XXI века». *Искусство в школе*. № 4. с. 22-27.

¹⁴⁷ Тимошенко-Гуральник, Н., 2006. Індивідуальний стиль музично-просвітницької діяльності піаністів. *Мистецтво та освіта*. № 1. с. 16-19.

Узагальнюючи результати наукових досліджень у сфері професійної діяльності учителя музики, можемо констатувати, що дослідники виділили понад 50 властивостей (як професійно значущих якостей, так і власне особистісних характеристик), які складають модель фахівця. Так, розробляючи модель сучасного вчителя, В. Сластенін пропонує професіограму, яка включає властивості і характеристики, що визначають спрямованість особистості; вимоги до психолого-педагогічної підготовки; обсяг і склад спеціальної підготовки; зміст методичної підготовки за фахом¹⁴⁸. Підготовка до педагогічної діяльності, на думку Л. Нечаєвої – це «система інтегральних змінних, що включають професійно-педагогічну спрямованість особистості, її теоретичну обізнаність, а також наявність професійно-значущих умінь, необхідних для спільної діяльності»¹⁴⁹.

Таким чином, найважливішою умовою формування особистості педагога є визначення моделі фахівця як наукової основи формування кваліфікаційних характеристик, яка визначає зміст і організацію навчального процесу. При цьому, модель фахівця розуміється як певний ідеал, який повинен бути досягнутий у процесі підготовки майбутнього вчителя до реалізації гуманістичного потенціалу навчання. У ширшому значенні, під моделлю фахівця розуміються професійні, соціально-психологічні, творчо-особистісні якості вчителя, що визначають його здатність працювати в нових соціально-економічних умовах, досягати результатів, адекватних вимогам суспільства.

На початку XXI століття постають нові вимоги до освіти, які передбачають формування особистості, здатної до активної і перетворюючої діяльності, яка володіє гнучкістю і мобільністю мислення, тонко і чутливо реагує на динаміку і обсяг культурної інформації. У зв'язку з цим, значущості набуває музична освіта, яка покликана не просто залучити дитину до величезного світу музики, а зробити її співтворцем композитора, розвинути емоційність та естетизм.

¹⁴⁸ Сластенін В.А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст// Педагогическое образование и наука . 2002. №4, С. 4-9.

¹⁴⁹ Нечаева Л.В. Подготовка студентов педагогических институтов к взаимодействию с учащимися: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. -Харьков, 1991.-18 с.

Специфіка діяльності учителя музики полягає в тому, що вона вирішує педагогічні завдання засобами різних видів мистецтв. Здійснюючи педагогічну діяльність, вчитель художніх дисциплін «виступає одночасно як методист, вихователь і психолог». Професія вчителя музики не тільки унікальна сама по собі, але і по-особливому соціально значуща. Тільки вчитель музики формує музичну культуру кожної дитини. У зв'язку з цим особливо актуальним сьогодні є проблема підготовки вчителя музики якісно нової формації – не фахівця - предметника, а педагога, що володіє професійно-педагогічної культурою, особистісно-творчим потенціалом.

На думку К. Щедролосевої, специфіка професійної майстерності учителів музики і художньої культури зумовлена процесом і результатом інтеграції ряду компонентів: “культури мислення і культури почуттів; культури духовного життя і культури поведінки” (Б.Вульфов); гуманності і толерантності; внутрішньої художньої культури особистості і зовнішніх її ознак¹⁵⁰.

Важлива місія вчителів музики полягає у тому, щоб допомогти дитині увійти у різнобарвний світ мистецтва, вплинути на формування духовного світу, моральність і культуру поведінки, побачити і пробудити творчий потенціал особистості, яка розвивається. Виконання основних функцій, через які й здійснюється цей вплив, потребує від учителя, щоб він сам був еталоном, на який слід рівнятись, відповідаючи вимогам Вчителя – Людини культури, Вчителя-гуманіста, Вчителя-майстра.

У довготривалому процесі оволодіння професією вчителя велике значення має художньо-педагогічний потенціал особистості, за наявності якого ефективніше вирішуються проблеми готовності студентів до майбутньої педагогічної діяльності. З позицій особистісно-діяльнісного підходу М. Каган виділяє п'ять складових потенціалу особистості:

– гносеологічний – визначається об'ємом і якістю засвоєної особистістю інформації про зовнішній природний і соціальний світ, внутрішнє

¹⁵⁰ Щедролосева К. Провідні принципи формування професійної майстерності магістра музичного мистецтва. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2015, № 1-2, С. 107-117.

- самопізнання, що залежить від природного розуму особистості, її освіченості і набутого практичного досвіду;
- аксіологічний – визначається системою ціннісних орієнтації особистості, які вона отримала в процесі соціалізації у моральній, політичній, релігійній, естетичній сферах;
 - комунікативний – визначається вмінням особистості спілкуватись, характером контактів з іншими людьми;
 - художній – визначається рівнем, змістом, інтенсивністю художніх потреб особистості та задоволенням їх у творчості;
 - перетворювальний – визначається здатністю особистості до творчих дій та мірою їх реалізації у будь-якій сфері діяльності¹⁵¹.

Ми вважаємо, що в контексті досліджуваної проблеми складові потенціалу (за М. Каганом) можуть бути покладені в основу музично-педагогічного потенціалу майбутніх учителів музики.

Для нашого дослідження важлива думка психологів С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Я. Пономарьова, О. Тихомірова, які до складу потенціалу людини відносять усі основні психологічні особливості і якості людини: мислення, волю, пам'ять, переконання, емоції тощо. До основних параметрів “творчого потенціалу” особистості Р. Немов відносить: активність, психофізіологічні можливості, дієздатність, задатки, здоров'я, інтелект, креативність, особистісний статус, мотивацію досягнення, досвід, звички, рефлексивність майстерності, соціальний престиж, здібності, талант, захопленість, спрямованість, установки, цілі, цінності, “Я-концепцію”¹⁵². С. Сисоєва вважає одним із структурних компонентів творчого потенціалу людини пізнавальну потребу, яка складає основу пізнавальної мотивації і виявляється в більш високій сензитивності до новизни стимулу, новизни ситуації, відкриття нового в звичайному¹⁵³

¹⁵¹ Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. М.: Политиздат, 1974. С. 50-90.

¹⁵² Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной профессиональной деятельности. М.: Красная площадь, 1996. С. 52.

¹⁵³ Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. К.: Поліграфкнига, 1996. 406 с.

Ю. Зеєр вважає, що розвиток потенціалу залежить від багатьох факторів: біологічної організації людини, соціальної ситуації, характеру професійної діяльності, активності особистості, її потреби у саморозвитку і самоактуалізації, а сам професійний потенціал спеціаліста складається із освіченості, професійних знань і умінь, загальних і спеціальних здібностей, соціально значущих і професійно важливих якостей¹⁵⁴.

“Професійний потенціал педагога” (за І. Підласим і С. Трипольською) – це спроможність педагога професійно бачити, розуміти, ставити і вирішувати навчально-виховні завдання. Зміст професійного потенціалу педагога вони розглядають як головну мету підготовки сучасного вчителя; як сукупність природних та набутих якостей, що визначають його професійну спроможність виконувати професійні обов’язки на заданому рівні, як спроектовану на мету здатність його реалізувати.

Загальну структуру “професійного потенціалу” вони характеризують як досить складну і багатопланову, що містить природну і набуту схильність до педагогічної діяльності; відображає ставлення педагога до неї; трактується як можливість виконувати свою роботу на тому рівні уявлення, що визначається професійною підготовкою та індивідуальним розумінням сутності педагогічного процесу; а також є рівнем професіоналізму, тобто системою набутих у процесі підготовки знань, умінь, навичок, способів мислення та діяльності¹⁵⁵.

Згідно з педагогічною концепцією О. Олексюк “духовний потенціал особистості” у сфері музичного мистецтва “формується як системне утворення, яке структурується афективними, нормативно-регулятивними та поведінковими процесами на основі морально-естетичного досвіду... структура духовного потенціалу включає такі прошарки:

- а) духовно-почуттєві переживання, пов’язані із сприйняттям музики;
- б) норми, цінності, відношення (вони спрямовують духовну активність

¹⁵⁴ Зеєр Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. С. 33.

¹⁵⁵ Підласий І., Трипольська С. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя. *Рідна школа*. 1998. № 1. С. 3 - 8.

особистості на досягнення мети, стаючи спонукальною силою до творчості, реальної поведінки, до вчинку; в) дії, діяльність та вчинки (в яких духовні сутнісні сили актуалізуються і розвиваються)”¹⁵⁶.

Ґрунтуючись на означених підходах та виходячи із специфіки художньо-педагогічної діяльності учителів музики і художньої культури, ми вважаємо, що особистісним потенціалом людини, яка обрала професію вчителя музики і художньої культури, є художньо-педагогічний потенціал як ціннісно орієнтоване ядро особистості, як рушійна сила розвитку природних та набутих властивостей, як міра активності суб’єкта із засвоєння і реалізації психолого-педагогічної, культурологічної, мистецтвознавчої (музичної) інформації, що визначається рівнем, інтенсивністю художньо-педагогічних потреб особистості та здатністю їх реалізувати у художньо-педагогічній діяльності на гуманістичних засадах та є базою для професійно-педагогічного і художнього самовдосконалення у позитивно скерованих діях у галузі музики і художньої культури.

У результаті аналізу інформаційно-аналітичної бази, узагальнення вимог до означеної професії встановлено, що професія «вчитель музики» знаходиться на стику різних професійних сфер (“Людина - Людина”, “Людина -Художній образ”) і синтезує галузі різних видів мистецтв при збереженні домінуючого естетичного спрямування кожного з них.

За ознаками цілей (Є.Климов) професія вчителя музики відноситься до гностичних професій, тому що вимагає від суб’єкта психолого-педагогічних, мистецтвознавчих, культурологічних компетенцій, а також до перетворювальних, тому що пов’язана із “функціонуючою художньою культурою”, яка наповнює навчально-виховний процес не лише художніми, але й психолого-педагогічними впливами.

За ознаками основних засобів праці відповідає професіям, що пов’язані із прерогативою функціональних засобів праці. Йдеться про психолого-

¹⁵⁶ Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. К.: Знання України, 2004. С. 55.

педагогічні, культурологічні, музичні засоби (духовні і матеріальні еталони художньої культури, що відкриваються і осягаються особистістю через психолого-педагогічний інструментарій) і доносяться до свідомості учнів через дидактичну, розвивальну, виховну, духовну, психологічну, комунікативну, пізнавальну, організаційну, креативну (творчу), компенсуючу функції. У процесі професійної підготовки майбутній учитель набуває “функціональної грамотності” та оволодіває “функціональною культурою”. Під “функціональною грамотністю” ми розуміємо професійну компетентність як сукупність фундаментальних психолого-педагогічних, культурологічних, музикознавчих компетенцій, а під “функціональною культурою” – усвідомлення, засвоєння та ефективну реалізацію окреслених компетенцій як у художньо-педагогічній сфері, так і в сфері життєдіяльності.

Отже, за характером виконання професійних функцій діяльність вчителя музики є психолого-педагогічною, предметна основа якої – музичне мистецтво. Тому правомірним є твердження про необхідність посилення психолого-педагогічного компоненту професійної підготовки означених вчителів та його інтеграції з музичним (фаховим) і культурологічним. Йдеться про посилення мотивації студентів на професію вчителя музики, що сприятиме проходженню соціально-професійної адаптації фахівця в музично-педагогічній діяльності за умов сформованої готовності до розвитку професійної майстерності.

За умовами праці професія вчителя музики відповідає діяльності, котра пов’язана з підвищеною моральною відповідальністю за життя, фізичне і духовне здоров’я дітей і лежить у площині взаємодії особистості і професії, що дає змогу студентам усвідомити цілісність майбутньої професійної діяльності та особистісних якостей, спрямувавши їх на професійне удосконалення у галузі гармонійно поєднаних музично-педагогічної та музично-виконавської діяльності.

Тому, на думку К. Щедролосєвої, оволодіння означеною професією проходить три етапи: 1) основний, що потребує найбільшого часу, найбільшої

відповідальності, відповідаючи вимогам професії “Людина-Людина”; 2) допоміжний, який через систему художніх образів різних видів мистецтв створює умови для духовного розвитку особистості, формування асоціативно-творчого сприйняття і художньо-образного мислення, що відповідає вимогам професії “Людина -Художній образ”, 3) заключний, який є результатом двох попередніх етапів і свідченням рівнів готовності до майбутньої професійної діяльності¹⁵⁷.

Основний етап пов’язаний із навчанням, вихованням, розвитком та формуванням особистісних якостей майбутнього вчителя: гуманістичної спрямованості, спостережливості до проявів почуттів, розуму і характеру людини, вміннями встановлювати взаємостосунки з учнями, колегами, батьками, володіти здатністю співпереживання, мати широкий кругозір, комунікативну культуру, емоційну стійкість, здійснювати проєктувальний підхід до дитини з опорою на розвиток її кращих сторін, вирішувати нестандартні ситуації, володіти високим ступенем саморегуляції¹⁵⁸.

Допоміжний етап спрямований на оволодіння музичним мистецтвом, набуття професійних навичок, розвиток духовної культури.

Е.Помиткін вважає, що для професії педагога найсприятливішою є орієнтація на професії типу “Людина-Людина”, що вимагає від фахівця, передусім, успішної взаємодії з людьми, розвиненої емпатії, гуманістичної спрямованості. З іншого боку, майстерність вчителя включає керування голосом, поставою, здатністю до утримання уваги дитини, тобто здібностями, притаманними професіям мистецького напрямку і, зокрема, акторському мистецтву, відповідно до чого умовою сформованості педагогічної майстерності майбутнього вчителя є виражена спрямованість особистості за напрямом “Людина-Художній образ”¹⁵⁹.

¹⁵⁷ Щедролосева К. Провідні принципи формування професійної майстерності магістра музичного мистецтва. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2015, № 1-2, С. 107-117.

¹⁵⁸ Климов Е.А. Психология профессионала. М.: Изд-во “Институт практической психологии”; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. 400 с.

¹⁵⁹ Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія. - К.: ТОВ “Імекс ЛТД”, 2003. С. 105

У зв'язку з тим, що вчитель музики є суб'єктом художньої культури (відповідно класифікації О. Семашка), який організує музично-педагогічний процес, поширює і популяризує твори художньої культури, то він є одним із представників художньої інтелігенції – «особливої соціальної групи творчої інтелігенції, яка об'єднана певними творчими методами і професійно виконує духовно-практичну діяльність з художнього освоєння дійсності шляхом створення нових та інтерпретації вже існуючих цінностей мистецтва»¹⁶⁰. Саме взаємодія, органічний сплав психолого-педагогічної, художньо-естетичної та музичної освіти вчителя музики утворює єдине поняття, що сполучає в собі ознаки трьох складових компонентів і стає монопрофесією, яка вимагає від вчителя високого рівня професійної майстерності.

Таким чином, проблеми формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики, їхньої готовності до музично-просвітницької діяльності, соціальної активності є частиною загальної проблеми розвитку духовності не лише особистості, але й суспільства в цілому. Музикознавча обізнаність визначається сформованістю у них таких необхідних якостей та умінь, як виконавські навички, обізнаність з жанровими ознаками музичних творів, орієнтація в світовій музичній спадщині, вербально-аналітичні вміння. Майбутні вчителі музики мають добре володіти не лише психолого-педагогічними знаннями та спеціальними виконавськими вміннями, але й методикою проведення уроку, методикою підготовки до уроку в закладах загальної середньої освіти. Вони повинні знати основні вимоги, що висуваються до уроку музики, і дотримуватись їх у практичній діяльності.

¹⁶⁰ Соціологія культури: Навч. посіб. // О.М.Семашко, В.М.Піча, О.І. Погорілий та ін.; за ред. О.М.Семашка, В.М. Піча. К.: "Каравела", Львів: "Новий світ - 2000", 2002. С. 256.

Висновки до першого розділу

У розділі здійснено аналіз методологічних засад формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі. Доведено, що в умовах формування сучасного українського суспільства гостро постає проблема підготовки компетентних педагогічних фахівців, здатних на високому інтелектуально-творчому рівні організовувати процес оволодіння знаннями, спираючись на власні професійні вміння та здатність до творчої самореалізації. У наш час високо цінуються фахівці, які володіють сформованими професійними якостями, мають розвинену загальну культуру, послідовність мовлення, логічність мислення. Необхідність підвищення фахової підготовки майбутнього вчителя – фахівця освітньої галузі – обумовлена також зростаючими вимогами до рівня загальнокультурної та спеціальної підготовки молоді, зміною освітніх парадигм.

Досліджено феномен компетентності в контексті сучасної освітньої парадигми. З'ясовано, що у суто практичній площині в реаліях сучасної української системи освіти та в умовах фахової професійної підготовки спеціалістів реалізація компетентнісної освітньої парадигми дозволяє: перейти у професійній освіті від орієнтації на відтворення знань до їхнього застосування у більш досконалішій формі; «зняти» диктат об'єкта (предмета) праці; покласти в основу стратегії освіти підвищення гнучкості її форм і методів на користь розширення можливості працевлаштування випускників вищих навчальних закладів і їх здатності виконувати розширений обсяг функцій і завдань; забезпечити пріоритет міждисциплінарно-інтегрованих вимог до результату освітнього процесу; пов'язати більш тісно мету освіти майбутніх фахівців з ситуаціями їхньої самореалізації в світі професійної праці; орієнтувати людську діяльність на нескінченну розмаїтість професійних і життєвих ситуацій

Обґрунтовано низку науково-методологічних підходів, які є взаємопов'язаними та основоположними для нашого дослідження, серед яких

виділяємо наступні: системний, компетентнісний, особистісно зорієнтований, діяльнісний, полісуб'єктний, аксіологічний, акмеологічний, антропоцентричний, культурологічний, етнопедагогічний. Урахування запропонованих методологічних підходів до формування професійної компетентності майбутніх учителів музики дозволить отримати кінцевий результат, а саме: сформовану професійну компетентність майбутніх фахівців, яка сприятиме творчій реалізації особистісного потенціалу, креативному впровадженню та реалізації інноваційних освітніх технологій в майбутньому, в процесі власної педагогічної діяльності.

Особливу увагу звернено на культурологічний та етнопедагогічний підхід як теоретико-методологічну основу стратегії формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Етнопедагогічний підхід до формування професійної компетентності майбутніх учителів музики є одним із пріоритетних шляхів забезпечення ефективної фахової підготовки майбутніх фахівців. Такий підхід передбачає зосередження уваги на тих освітніх діях, які дозволять прискорити процеси впливу на етнокультурну соціалізацію молодого покоління, формуючи в них здатність до сприйняття нових етнознань, відповідальності й обережності в ставленні до всього того, що ґрунтується і розвивається на генах спадковості.

Професія вчителя музики передбачає спрямування різних видів музичної діяльності на забезпечення процесів становлення музичної культури та розвитку інтелектуального потенціалу особистості, виховання інтересу до духовних цінностей людства. На основі комплексу художніх знань формується мистецька ерудиція, освіченість учителя музики, художній кругозір, що є важливою умовою його успішної педагогічної діяльності.

Проблеми формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики, їхньої готовності до музично-просвітницької діяльності, соціальної активності є частиною загальної проблеми розвитку духовності не лише особистості, але й суспільства в цілому. Музикознавча обізнаність визначається

сформованістю у них таких необхідних якостей та умінь, як виконавські навички, обізнаність з жанровими ознаками музичних творів, орієнтація в світовій музичній спадщині, вербально-аналітичні вміння.

Майбутні вчителі музики мають добре володіти не лише психолого-педагогічними знаннями та спеціальними виконавськими вміннями, але й методикою проведення уроку, методикою підготовки до уроку в закладах загальної середньої освіти. Вони повинні знати основні вимоги, що висуваються до уроку музики, і дотримуватись їх у практичній діяльності. Особливу увагу на заняттях слід приділити формуванню особистісних рис громадянина української держави – громадянина, патріота, гуманіста.

Результати дослідження першого розділу відображено у п'ятих публікаціях автора дисертації:

1. Мороз, М. О. 2016. Теоретичні основи компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя музики. *Нові технології навчання: Наук-метод. збірник*. Київ. Вип. 89. Частина 2. 182 с. С. 136-142.
2. Мороз, М. 2017. *Перспективи реалізації тенденції поліхудожньої освіти в професійній підготовці майбутніх учителів музики*. Академічна культура дослідника в освітньому просторі: збірник матеріалів Першої усеукраїнської науково-практичної конференції. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А.С.Макаренка. 18 травня 2017 р. 239 с. С. 140-144.
3. Мороз, М. О. 2018. Методологічні підходи формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі. *Инновационная наука, образование, производство и транспорт: Юриспруденция, образование и воспитание, физическое воспитание и спорт, философия, литература и лингвистика* [монографія]. Одеса: КУПРИЕНКО СВ. № 1. 172 с. С. 98-107.
4. Мороз, М. О. 2018. Культурологічний та етнопедагогічний підхід як теоретико-методологічна основа стратегії формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової

підготовки. *Science and society. Proceedings of the 8th International conference. Accent Graphics Communications & Publishing*. Hamilton, Canada. 580 p. Pp 228-234.

5. Мороз, М. О. 2016. *Філософсько-культурологічні аспекти процесу професійної соціалізації студентів*. Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи». Умань, 6-7 жовтня 2016 р.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

2.1. Категоріальний аналіз понятійного апарату дослідження

На сучасному етапі розвитку суспільства особистісно зорієнтована парадигма освіти висуває нові вимоги до здійснення освітнього процесу. Значна увага звертається на розкриття потенціалу кожної людини, підготовки її до саморозвитку, самовизначення та самореалізації. На професійну діяльність учителя покладена відповідальність за інтелектуальний та морально-естетичний розвиток підростаючого покоління, забезпечення якого залежить від того, наскільки адекватною є його професійна підготовка відповідно до вимог, поставлених суспільством перед системою державної освіти. Професійно компетентний педагог – це нагальна потреба освіти ХХІ століття, оскільки завданням сучасної освіти є формування компетентнісно підготовленої молоді до життя у суспільстві.

Сьогодні важливого значення набуває проблема художньо-естетичного виховання молоді, яке здійснюється, насамперед, у процесі спілкування з мистецтвом. При цьому відбувається духовне становлення та особистісний розвиток майбутнього фахівця, збагачується його емоційно-естетичний досвід, формуються ціннісні орієнтири, потреби у творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні. Усе це вимагає серйозної уваги до підготовки педагогічних працівників саме мистецького спрямування, зокрема вчителів музики, формуванню в них відповідних професійних умінь, якостей, професійної компетентності, що дозволить якісно здійснювати повноцінне музично-естетичне виховання школярів, що призведе, без перебільшення, до зростання загальної культури всього суспільства.

Сучасний учитель музики – це фахівець, який повинен володіти широким спектром мистецьких знань, музично-виконавськими вміннями, досконалими психолого-педагогічними знаннями, бути комунікативною, всебічно

сформованою особистістю. Іншими словами – учитель музики повинен бути професійно компетентним. З огляду на це постає проблема в пошукові та вдосконаленні шляхів формування професійної компетентності майбутніх учителів музики на всіх освітніх рівнях, починаючи з фахової підготовки в педагогічних коледжах.

Формування професійно компетентної особистості педагога, визначення його фахового рівня як головної передумови вдосконалення професійно-художньої освіти, виділення особистісних характеристик майбутнього вчителя музики вимагають категоріального аналізу ключових понять «професійна компетентність», «професійна компетентність учителя музики», «фахова підготовка», «педагогічний коледж».

Починаючи з XVII століття, з часів становлення педагогіки як науки (Я. Коменський – засновник дидактики), професія вчителя отримала наукове обґрунтування в працях таких педагогів, учених, філософів як Я. Коменський, І. Песталоцці, Й. Герbart, А. Дистервег, Г. Сковорода, Т. Шевченко та інших. Вчені стверджували, що вчитель має бути чесною, діяльною, наполегливою людиною, живим взірцем доброчесності, яку потрібно прищеплювати учням; бути освіченим та працелюбним; безмежно любити свою справу; ставитися до учнів по-батьківськи, збуджувати інтерес учнів до знань.

Проблему професійної компетентності досліджували вчені В. Адольф, Т. Браже, В. Введенський, В. Галузинський, І. Підласий, О. Пометун, Дж. Равен (J. Raven), В. Сластьонін та інші; питанням психолого-педагогічних аспектів формування професійної компетентності присвячено праці Л. Алексєєвої, Г. Балла, В. Баркасі, Н. Бібік, Д. Іщенка, В. Кузьміної, А. Маркової, С. Сисєєвої тощо; шляхи професійного становлення особистості висвітлено в дослідженнях О. Алексюк, А. Афанас'єва, С. Гончаренка, І. Зимньої, І. Зязюна, О. Зубкова, І. Ісаєва, Є. Клімової, А. Кузьминського та ін.; особливості формування професійної компетентності педагога досліджували вчені Л. Ахмедзянова, О. Дубасенюк, М. Левківський, О. Лебєдєва, М. Лук'янова, О. Савченко,

О. Ситник, С. Скворцова, М. Сметанський, М. Томчук, Л. Хоружа В. Хутмахер (W. Hutmacher), Р. Пшивара (R. Przywara) та ін. У своїх працях учені пропонують структуру особистісних якостей, які сприяють розвиткові та професійній діяльності педагога.

Тлумачний словник іншомовних слів трактує поняття «компетентний» як такий, що володіє компетенцією – колом повноважень якої-небудь установи, особи або колом справ, питань, які підпорядковуються чіємусь веденню. Дослівний переклад дефініції «компетентний» з різних мов має схоже значення. Так, у перекладі з французької мови «Competent» – компетентний, правочинний; латинською мовою «Competens» – відповідний, здатний, а «Competere» – вимагати, відповідати, бути придатним; у перекладі з англійської мови «Competence» – здатність (компетенція)¹⁶¹. Тлумачний словник української мови поняття «компетентний» визначає як обізнаний у певній галузі, знаючий, той що за своїми знаннями або повноваженнями має право робити, вирішувати що-небудь¹⁶². У словнику С. Ожегова компетентність визначається як глибока обізнаність людини щодо певного кола питань, як обсяг повноважень, наданих у відповідності з обізнаністю, і характеризується наступними якостями – знаючий, обізнаний, авторитетний у галузі¹⁶³.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки та вдосконалення освітнього процесу на всіх його рівнях поняття «компетентність», «професійна компетентність» активно впроваджується та досліджується сучасними вченими та педагогами-новаторами. Як засвідчує аналіз науково-педагогічних досліджень, на сьогодні не існує однозначного тлумачення окреслених понять. Тому маємо наявність цілої низки авторських концепцій, досліджень, у яких пропонується власне тлумачення понять «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність учителя».

¹⁶¹ Рапацевич, Е. С., сост. 2001. *Современный словарь по педагогике*. Минск: Современное слово.

¹⁶² Бусел, В. Т., ред., 2003. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ ; Ірпінь : Перун.

¹⁶³ Ожегов, С. И., Шведова Н. Ю., ред., 1973. *Словарь русского языка*. 10-е изд. Москва: Сов. энцикл., 1973.

Як зазначає В. Краєвський, «компетентність – це готовність і здатність молодих людей, що закінчують школу, нести особисту відповідальність за власне благополуччя і благополуччя суспільства. Для цього система освіти в цілому та кожен педагог зокрема повинні бути спрямовані на розвиток у школярів самостійності і здатності до самоорганізації, формування у них уміння відстоювати свої права за наявності високого рівня правової культури – знання основоположних правових норм і вміння використовувати можливості правової системи держави. Необхідно виховувати у них готовність до співпраці, розвивати здатність до творчої діяльності, терпимість до чужої думки, уміння вести діалог, шукати і знаходити змістові компроміси»¹⁶⁴.

На основі проведеного Л. Маслак аналізу наукових праць щодо проблеми вивчення поняття «компетентності» дослідниця доходить висновку, що: компетентність – це якість реалізації на практиці результату формування у суб'єктів навчання компетенцій, визначених нормативними джерелами для певної галузі діяльності (якість реалізації кваліфікації)¹⁶⁵.

Науково-теоретичне дослідження поняття «компетентність», аналіз поглядів вітчизняних та зарубіжних учених щодо трактування означеного поняття дозволило нам узагальнити отримані результати аналізу в наступному формулюванні: компетентність – це здатність особистості застосовувати в житті систему власних поглядів, переконань та цінностей (Л. Гузеєв, В. Луговий, О. Овчарук, І. Родигіна, А. Тряпцін, А. Хуторський), що ґрунтуються на знаннях і вміннях у певній галузі (І. Галяміна, І. Зимняя, М. Холодна, С. Шишов), а також, опираючись на набутий досвід (І. Бех, А. Хуторський), творчо (С. Бондар, І. Зязюн, О. Савченко, В. Луговий) розв'язувати конкретні завдання та вирішувати різні питання й проблеми у певній галузі (С. Шишов, В. Кальней, Дж. Равен), гнучко адаптуючись до змін та вимог часу (І. Галяміна).

¹⁶⁴ Краєвський, В. В. и Бережнова, Е. В. 2008. *Методология педагогики: новый этап* : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд. Москва: Издательский центр «Академия». с. 56.

¹⁶⁵ Маслак, Л. П., 2008. Результати формування професійної іншомовної компетентності майбутніх офіцерів. *Збірник праць Державної прикордонної служби України*. Хмельницький : НАДПСУ. Част. II. № 45. с. 93-97.

Оскільки ключовим поняттям нашого дослідження є професійна компетентність, зокрема професійна компетентність майбутнього вчителя музики, звернемося до аналізу поняття «професійна компетентність».

Існує чимало поглядів на розуміння означеної дефініції. Незважаючи на помітну схожість у трактуванні, знаходимо і певні розбіжності та змістове наповнення означеного поняття (явища).

Так, А. Вербицький розглядає професійну компетентність через систему усвідомлених знань: «щоб бути теоретично і практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійний перехід: від знака – до думки, а від думки – до вчинку, дії. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію знанням»¹⁶⁶. Тобто, на думку вченого, головне в професійній компетентності – це знання, але знання свідомі, обґрунтовані, осмислені, у процесі набуття яких відбуваються складні мисленнєві процеси, що сприяє міцності та глибині їхнього формування.

Ідею знань, умінь та навичок, як першооснови професійної компетентності, підтримує також Л. Мітіна, яка вважає, що поняття «педагогічна компетентність» включає знання, вміння, навички, а також способи та прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості. Відповідно до визначення дослідниці виокремлює діяльнісний, комунікативний та соціальний компоненти професійної компетентності. І. Зязюн визначає наступні компетентності: знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології та рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно-значущі якості¹⁶⁷.

Перераховані компоненти окреслюють найважливіші аспекти професійної компетентності. Проте, на нашу думку, запропоновані компоненти потребують уточнення, розширення, а також детальнішого висвітлення такого важливого

¹⁶⁶ Вербицкий, А. А. 1991. *Активное обучение в высшей школе : контекстный подход*. Москва : Высш. шк. с. 55.

¹⁶⁷ Зязюн, І. А., 2006. Вдосконалення професійного розвитку особистості на основі технологізації освіти. *Шкільні технології*. № 1. с. 41-45.

моменту, як способи та прийоми реалізації знань, умінь та навичок, тобто технологічного (методологічного) компоненту.

Професійну компетентність як систему знань, умінь та особистісних якостей, що відповідають змісту професійної діяльності, розглядають у своїх наукових дослідженнях також такі вчені як В. Краєвський, Н. Леонтьєва, І. Лернер, О. Олексюк, М. Скаткін та інші.

Про професійну компетентність як комплекс професійних знань, вмінь та якостей особистості йдеться й у «Глоссарии современного образования». До певних характеристик фахівця віднесено наступні професійні компетентності: «володіння на достатньо високому рівні професійною діяльністю; здатність до проектування власного професійного розвитку; вміння професійно спілкуватися; здатність до професійної відповідальності за результати власної праці»¹⁶⁸.

Співзвучним є трактування поняття «професійна компетентність» Л. Хоружою, на думку якої професійна компетентність педагога є сукупністю теоретичних знань, практичних умінь, досвіду й особистісних якостей, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності¹⁶⁹.

Отже, аналіз поглядів учених А. Вербицького, Л. Мітіної, І. Зязюна, В. Краєвського, Н. Леонтьєвої, І. Лернера, О. Олексюк, М. Скаткіна, Л. Хоружої на професійну компетентність та її компоненти дозволяє зробити висновок, що вчені вбачають сутність професійної компетентності саме у системі знань, умінь та навичок, необхідних для подальшої професійної діяльності.

Схожими є погляди таких дослідників як О. Крисан, О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина, О. Савченко, які вважають, що професійна компетентність є своєрідним комплексом знань, умінь і ставлень, що набуваються в навчанні й дозволяють людині розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах проблеми, що є характерними для різних сфер

¹⁶⁸ Астахова, В. И. и др., сост., Усик, Е. Ю. ред., 2007. *Глоссарий современного образования*. Харьков : Изд-во НУА. с. 174.

¹⁶⁹ Хоружа, Л. Л. 2004. *Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів*. Доктор педагогічних наук : 13.00.04. Київ.

діяльності¹⁷⁰. На нашу думку, у поглядах цих українських учених точніше конкретизується, як саме буде реалізовуватися набутий комплекс знань, умінь і ставлень, набутий у навчанні. Усі визначені знання та вміння необхідні для можливості зрозуміти та оцінити ті моменти або проблеми, що виникають у процесі професійної діяльності. Тобто, йдеться, на нашу думку, про рефлексивно-регулятивний момент: здатність об'єктивно оцінити, проаналізувати та визначити шляхи розв'язання проблеми.

На відміну від зазначених учених-педагогів, В. Введенський зауважує, що професійна компетентність педагога не зводиться до набору знань, умінь, а визначає необхідність та ефективність їх застосування в реальній освітній практиці. Як бачимо, визначення професійної компетентності, яке пропонує вчений, – лаконічне та має досить узагальнене формулювання. Але складові, які дослідник включає в це поняття, повною мірою пояснюють та уточнюють окреслене визначення. Зокрема, В. Введенський виділяє такі компоненти професійної компетентності:

1. Комунікативна компетентність педагога – професійно значима, інтегративна якість, основними складовими компонентами якої є: емоційна стійкість (пов'язана з адаптовністю); екстраверсія (корелює зі статусом та ефективним лідерством); здатність конструювати прямий та зворотний зв'язок; мовні уміння; уміння слухати; уміння заохочувати; делікатність; уміння робити комунікацію «гладкою».

2. Інформаційна компетентність включає об'єм інформації (знань) про себе, про учнів та їх батьків, про досвід роботи інших педагогів.

3. Регулятивна компетентність педагога передбачає наявність у нього вмінь управляти власною поведінкою. Вона включає: планування, мобілізацію та стійку активність, оцінку результатів діяльності, рефлексію. Головними факторами діяльності є моральні цінності.

¹⁷⁰ Сіданіч, І., 2008. Професійна компетентність учителя та культура мислення учнів. *За матеріалами: Освіта.ua*. [online] (Дата публікації: 05.03.2008). Режим доступу: <http://osvita.ua/school/technol/1913/> [Дата звернення 12 лютого 2019].

4.Інтелектуально-педагогічну компетентність вчений розглядає як комплекс умінь з аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизації, як властивості інтелекту: аналогія, фантазія, гнучкість та критичність мислення.

5.Операційна компетентність визначається набором навичок, необхідних педагогу для здійснення професійної діяльності: прогностичні, проєктивні, предметно-методичні, організаційні, експертні навички педагогічної імпровізації.

Як бачимо, запропоновані компоненти за своєю суттю здебільшого схожі з компонентами інших учених (Л. Мітіна, І. Зязюн та інші). Проте формулювання В. Введенського дещо відрізняються. Наприклад, операційний компонент В. Введенського подібний до діяльнісного компоненту Л. Мітіної, І. Зязюна, оскільки передбачає навички, необхідні педагогу для здійснення професійної діяльності.

Особливою складовою професійної компетентності за В. Введенським є інформаційна компетентність, яка передбачає наявність у педагога інформації (знань) про себе, про учнів та їх батьків, про педагогічний досвід роботи інших учителів. На нашу думку, ця складова у певній мірі нагадує соціальний компонент, який зустрічаємо в поглядах цілого ряду вчених (Л. Мітіна, І. Зязюн та ін.), оскільки передбачає діяльність у колективі, спілкування з різними соціальними групами людей.

Перераховані складові професійної компетентності, що пропонує В. М. Введенський, дають змогу зробити висновок, що вчений значну увагу приділяє тим чинникам, які дозволяють педагогові удосконалювати наявні професійно-особистісні якості. Зокрема, це стосується регулятивного компоненту професійної компетентності, який передбачає вміння управляти власною поведінкою; рефлексію, як уміння оцінювати та аналізувати результати діяльності.

Творчий компонент присутній у переліку складових професійної компетентності вченого В. Радула. Серед основних компонентів він виділяє наступні: базові (наукові) знання та вміння; ціннісні орієнтації спеціаліста, мотиви його діяльності, стиль взаємовідносин із людьми, з якими він працює, педагогічну культуру; здатність до розвитку свого творчого потенціалу. Аналіз засвідчує, що серед усіх складників вчений акцентує свою увагу саме на мотиваційно-ціннісних орієнтаціях спеціаліста. Ми погоджуємося з тим, що означений компонент має важливе значення серед складових професійної компетентності, оскільки спонукає до активної діяльності, реалізації поставленої мети, творчості, самовдосконалення.

А. Маркова характеризує професійну компетентність як таку працю вчителя, в якій на досить високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, в якій досягаються хороші результати навчання та виховання школярів. Дослідниця виокремлює наступні компоненти:

- ціннісно-смісловий компонент (професійні педагогічні позиції, установки вчителя, необхідні в його професії);
- гностичний компонент (професійні педагогічні знання);
- діяльнісний компонент (професійні педагогічні вміння);
- особистісний компонент (особистісні якості, які забезпечують оволодіння учителем професійними знаннями та вміннями: педагогічні здібності, характер та його риси, психологічні процеси та стани особистості, педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність як творчий потенціал).

Отже, дослідниця також виділяє мотивацію особистості серед усіх компонентів професійної компетентності. У наступних компонентах досить чітко та лаконічно розкриваються основні характеристики, якими повинен володіти компетентний спеціаліст. Водночас, таких важливих компонентів, як комунікативний, соціальний, регулятивний А. Маркова не виділяє в окремі

структурні одиниці (як це спостерігаємо у В. Введенського, Л. Мітіної, В. Журавльова, І. Зязюна та ін.), проте вони можуть передбачатися в діяльнісному та особистісному компонентах дослідниці.

Близькими до поглядів А. Маркової є погляди Т. Браже. Професійну компетентність він визначає як багатофакторне явище, що включає в себе систему знань та вмінь учителя, його ціннісні орієнтації, мотиви діяльності, інтегровані показники культури (мова, стиль, спілкування, відношення до себе та своєї діяльності, до суміжних сфер знань)^{171, 172}. У визначенні вченого можна помітити, які саме компоненти вбачає Т. Браже основними у професійній компетентності. Зокрема, це когнітивний (система знань та вмінь учителя), мотиваційно-ціннісний (ціннісні орієнтації, мотиви діяльності), комунікативний (спілкування), особистісний (мова, стиль, відношення до себе та своєї діяльності). Діяльнісний, як такий, компонент у визначенні поняття професійної компетентності відсутній. Але все ж таки інтегровані показники культури (мова, стиль, спілкування, відношення до себе та своєї діяльності, до суміжних сфер знань) можна трактувати і як діяльність, оскільки перераховані властивості самі по собі – дієві.

Проблему професійної компетентності вивчала також дослідниця Н. Лобанова¹⁷³. Професійну компетентність вона трактує як ключове поняття для характеристики педагогічної діяльності, яке визначає рівень педагогічної готовності до діяльності. Крім того, з визначення дослідниці стає зрозумілим, що професійно компетентний педагог – це обов'язково ціннісно сформована особистість, яка цілеспрямовано працює над професійним самовдосконаленням. Серед компонентів професійної компетентності Н. Лобанова визначає професійно-змістовий, професійно-діяльнісний та професійно-особистісний (ціннісно-смісловий). Таке формулювання структурних компонентів дає досить

¹⁷¹ Журавлёв, В. И., 1992. Стандарты в формировании и поддержании профессионализма педагогов. *Проблемы обновления содержания общего образования*. Ростов-на-Дону : РПИ. с. 30.

¹⁷² Браже, Т. Г., 1989. Развитие творческого потенциала учителя. *Советская педагогика*. № 8. с. 89-94.

¹⁷³ Лобанова Н. М. Професійна компетентність й етапи її становлення в діяльності педагога. *Проблеми освіти : наук.-метод. зб.* Київ, 1999. С. 232–236.

чітке професійне спрямування, наголошуючи на тому, що всі дії та якості (тобто змістове наповнення (знання, вміння, навички), діяльність та особистісні характеристики) спрямовані на досягнення чітко поставленої мети та реалізацію суто професійних завдань. Що стосується змістового компоненту, то пріоритетне місце у його структурі, за словами дослідниці, займають психолого-педагогічні та соціокультурні знання педагога.

Як бачимо, структурні компоненти, запропоновані Н. Лобановою, повною мірою розкривають сутність професійної компетентності та сприяють формуванню готовності до діяльності, як зазначала у своєму визначенні дослідниця.

Професійну компетентність як сукупність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності аналізує і В. О. Сластьонін¹⁷⁴. Структуру ж вчений розглядає через призму педагогічних умінь, які об'єднав у чотири групи:

- 1) вміння «переводити» зміст об'єктивного педагогічного процесу в конкретні педагогічні завдання;
- 2) вміння побудувати й привести в дію логічно завершену педагогічну систему;
- 3) вміння виокремлювати й налагоджувати взаємозв'язки між компонентами та факторами педагогічного процесу, приводити їх у дію;
- 4) вміння враховувати й оцінювати результати педагогічної діяльності¹⁷⁵.

Цікавим та неординарним є підхід В. О. Сластьоніна до формулювання компонентів професійної компетентності: замість того, щоб називати складові компетентності загальними термінами, які мають досить широке наповнення не тільки знаннями, уміннями, навичками, а й педагогічними діями, особистісними рисами, психологічними якостями та індивідуальним відношенням до педагогічних процесів, дослідник усе називає «вміннями». Хоча навіть при

¹⁷⁴ Сластенин, В. А. и Мищенко А. И. 1997. *Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя*. Москва : Прометей.

¹⁷⁵ Сластенин, В. А. и Мищенко А. И. 1997. *Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя*. Москва : Прометей. с. 102.

такому формулюванні ми можемо простежити та віднайти певну схожість у змістовому наповненні компонентів В. О. Сластьоніна з іншими вченими. Наприклад, перший компонент ученого (уміння «переводити» зміст об'єктивного педагогічного процесу в конкретні педагогічні завдання) можна трактувати як чітке розуміння освітніх завдань, усвідомлення власного місця та призначення у педагогічній сфері, наявність мети та способів її досягнення. Іншими словами – це мотиваційно-ціннісний компонент, який знаходимо в дослідженнях В. Радул, А. Маркової, Т. Браже, Н. Лобанової та інших. Другий компонент, виділений ученим (уміння побудувати й привести в дію логічно завершену педагогічну систему), перегукується з діяльнісним компонентом, про який зазначають Н. Лобанова, В. Журавльов, А. Маркова, В. Введенський, Л. Мітіна, І. Зязюн та інші. Ще один компонент В. Сластьоніна – вміння враховувати й оцінювати результати педагогічної діяльності – це рефлексивний компонент, присутній також у визначеннях В. Журавльова, В. Введенського. На нашу думку, наголошення В. Сластьоніним на тому, що структурні одиниці професійної компетентності – це вміння, свідчить про те, що вчений передбачав у такому формулюванні знання методики здійснення професійної діяльності. І саме наявність умінь, запропонованих ученим, і сприятиме формуванню готовності до професійної діяльності педагога.

Т. Добудько, опираючись на аналіз робіт Б. Гершунського, В. Ізвозчикова, А. Маркової, Л. Мітіної, Н. Лобанової, пропонує визначення професійної компетентності, яке фактично співпадає з визначенням В. Сластьоніна, зокрема: професійна компетентність педагога – це єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Автор обґрунтувала положення про те, що діяльнісна модель учителя співвідноситься з професійною компетентністю як «існуюче» (тобто те, що є) та «належне» (тобто те, що повинно бути). Як ми розуміємо, за теорією Т. Добудько, між реальною професійною діяльністю педагога та професійною компетентністю є певні розбіжності. Тому дослідниця пропонує наступні

компоненти професійної компетентності, забезпечення яких дозволить педагогу бути професійно компетентним: науково-теоретичний, психологічний, операційно-технологічний. Безумовно, окреслені складові надзвичайно важливі у структурі професійної компетентності. Але оскільки психологічний та операційно-технологічний компоненти передбачають діяльність та взаємодію з оточуючими, з соціумом, то, на нашу думку, доцільним було б виділення ще двох компонентів: комунікативного та соціального.

Н. Кузьміна трактує професійну компетентність як здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засіб формування особистості учня з урахуванням тих обмежень та вказівок, які накладаються на освітній процес вимогами конкретної педагогічної норми¹⁷⁶. До складових компонентів дослідниця відносить:

1. Спеціальну та професійну компетентність у сфері певної дисципліни, що викладається.
2. Методичну компетентність у галузі способів формування знань та вмінь учнів.
3. Соціально-психологічну компетентність у сфері процесів спілкування.
4. Диференційно-психологічну компетентність у сфері мотивів, здібностей учнів.
5. Аутопсихологічну компетентність у сфері переваг та недоліків власної діяльності та особистості.

Як бачимо, визначення та структурування професійної компетентності Н. Кузьміної відрізняється від визначень, що проаналізовані вище. По-перше, дослідниця говорить про професійну компетентність як про «здатність» (чого у попередніх проаналізованих судженнях ми не спостерігали). А це означає, що йдеться не лише про готовність до дії та знання про те, як саме діяти, а й про безпосередню професійну діяльність. По-друге, у визначенні йдеться про гнучкість, яку повинен проявляти компетентний педагог для того, щоб

¹⁷⁶ Кузьміна, Н. В., 1984. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся. *Вопросы психологии*. № 1. с. 23-28.

вирішувати завдання навчально-виховного процесу, що змінюються відповідно до вимог часу. По-третє, більшість компонентів професійної компетентності, запропоновані Н. Кузьміною, стосуються психологічного аспекту діяльності педагога (соціально-педагогічна, диференційовано-психологічна, ауто-психологічна компетентності), спрямованого на глибоке вивчення учнівського колективу з метою створення сприятливих навчально-виховних умов, виявлення та усунення різноманітних труднощів та проблем, які стосуються психічного здоров'я учнів та сприятливого психологічного мікроклімату¹⁷⁷. Саме тому погляди Н. Кузьміної на сутність та структуру професійної компетентності є, на нашу думку, повнішими та ґрунтовнішими, ніж у попередніх дослідженнях.

Н. Баловсяк пов'язує професійну компетентність із професійною майстерністю, зазначаючи, що професійна компетентність – це найвищий рівень професійної майстерності – знань, умінь, розвитку здібностей, результатів і способів діяльності людини, норм поведінки, внутрішніх мотивів, що надають людині можливість досягати високих результатів у певній професійній діяльності. Компетентність являє собою здатність особистості виконувати професійну діяльність на найвищому рівні майстерності¹⁷⁸. Схожі погляди спостерігаємо також у Т. Кочарян, Е. Зеєр^{179, 180}, О. Н. Шахматової, які визначають професійну компетентність як одну із складових професіоналізму, що передбачає сукупність професійних потреб, професійної придатності, професійної задоволеності, професійного успіху¹⁸¹.

Із поняттям професіоналізму пов'язує професійну компетентність учений Є. Рогов, який зазначає, що професіоналізм – це сукупність психофізіологічних, психологічних та особистісних змін, які відбуваються в педагогові в процесі

¹⁷⁷ Кузьмина, Н. В., 1984. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся. *Вопросы психологии*. № 1. с. 24.

¹⁷⁸ Баловсяк, Н. В., 2006. *Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки*. Кандидат педагогічних наук: 13.00.04. Київ.

¹⁷⁹ Зеєр, Э. Ф., 2005. Компетентностный подход к образованию [online] Режим доступа: <http://www.ugrao.ru/konf2005.php?mode=&exmod=zeer> [Дата звернення 01 березня 2019].

¹⁸⁰ Зеєр, Э. Ф. 2003. *Психология профессий*: Учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. Москва: Академический проект.

¹⁸¹ Шахматова, О. Н., 2006. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития. *Научные исследования в образовании*. № 3. с. 118-125.

оволодіння та тривалого виконання діяльності, що забезпечує якісно новий, більш ефективний рівень вирішення складних професійних завдань в особливих умовах. Формування професіоналізму Є. Рогов пропонує здійснювати у трьох основних напрямках:

1) зміна всієї системи діяльності, її функцій та ієрархічної побудови. У процесі формування відповідних трудових навичок відбувається рух особистості у напрямі зростання професійної майстерності, розвивається специфічна система способів виконання діяльності – формується особистий стиль діяльності;

2) зміна особистості суб'єкта, яка проявляється як зовнішньо (моторика, мова, емоційність, форми спілкування), так і у відповідних елементах професійної свідомості (професійна увага, перцепція, пам'ять, мислення, емоційно-вольова сфера), що в більш широкому плані може розглядатися як становлення професійного світогляду;

3) зміни відповідних компонентів установки суб'єкта по відношенню до об'єкта діяльності, що проявляється у когнітивній сфері (у рівні інформованості про об'єкт); в емоційній сфері (в інтересі до об'єкта, у здатності до взаємодії та задоволенні від цієї взаємодії, не дивлячись на труднощі); у практичній сфері (в усвідомленні своїх реальних можливостей впливу на об'єкт). Відповідно до окреслених напрямів формування професіоналізму вчений виділяє такі основні компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний, практичний (діяльнісний).

Аналіз поглядів Є. Рогова на професійну компетентність (професіоналізм) педагога поряд з іншими компонентами дозволяє виділити такі, як урахування наступності у професійній освіті. Учений зауважує, що професійна компетентність формується у процесі оволодіння та тривалого виконання діяльності, завдяки чому особистість підіймається на новий, якісно вищий щабель у своєму професійному розвитку, у неї з'являється особистий стиль діяльності. А саме таку вимогу здатна забезпечити ступенева освіта.

Широкоаспектний підхід до трактування поняття професійної компетентності зустрічаємо також у визначенні В. Шахова. На думку вченого,

компетентність у сфері педагогічної діяльності містить теоретико-методологічні, психолого-педагогічні та дидактико-технологічні знання; діагностико-прогностичні, аналітичні, рефлексивні вміння; професійні педагогічні позиції, професійно важливі якості особистості; педагогічну ерудицію; педагогічне мислення (здатність до аналізу педагогічних ситуацій); педагогічну інтуїцію й імпровізацію; педагогічну спостережливість; педагогічний оптимізм; педагогічне прогнозування¹⁸². Як бачимо, у власному розумінні професійної компетентності В. Шахов передбачає ще й такий фактор, як педагогічна інтуїція та імпровізація. Ураховуючи особливості вітчизняного освітнього простору, такі якості дійсно необхідні сучасному педагогові. Педагогічна практика засвідчує, що професійної гнучкості вчителя часом буває замало для того, щоб відреагувати на певні швидкі зміни. Надзвичайно важливо вміти передбачити, інтуїтивно відчувати, прорахувати наперед ті чи інші освітні процеси та зуміти підготуватися до них. Крім того, як відомо, не завжди, навіть у повсякденній педагогічній діяльності, учителеві вдається діяти по запланованому «сценарію», оскільки педагогічна діяльність – рухлива, «жива», здійснюється у колективі, пов'язується зі спілкуванням з різноманітними, особливими, не схожими один на одного людьми (учнями, колегами). Тому надзвичайно ціннісною є здатність педагога до професійної імпровізації, пов'язаної з умінням діяти «тут і тепер», без попередніх «заготовок», навіть якщо потрібно порушити (чи: вносити зміни у) порядок виконання запланованих педагогічних завдань. Ось саме тут і з'являється у педагога можливість проявити всі свої професійні вміння, всю педагогічну майстерність. І тоді сміливо можна стверджувати про професійну педагогічну компетентність учителя.

Комплексний, багаторівневий підхід до трактування професійної компетентності, що включає в себе особистісно-орієнтований, методичний та соціально-психологічний аспекти, спостерігаємо в дослідженнях О. Дубасенюк, яка пропонує концептуальну модель професійної виховної діяльності педагога,

¹⁸² Шахов, В. 2007. *Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя : загальнопедагогічний аспект*. Вінниця. с. 78.

та визначає професійно-педагогічну компетентність не лише як сукупність спеціальних та професійних умінь, а й спроможність педагога по-новому структурувати наукове та практичне знання, що характеризує рівень його інтеграції у середовище професійної діяльності¹⁸³. Відповідно до цього українською ученою розроблено зміст складових професійної компетентності: спеціальну, професійну, методичну, соціально-психологічну, диференціально-психологічну та аутопсихологічну види компетентності¹⁸⁴. Професіоналізм діяльності викладача та способи його досягнення, як зазначає О. Дубасенюк, виявляються «найвищими цінностями для педагога»¹⁸⁵. Аналіз наукових досліджень О. Дубасенюк свідчить про інноваційний підхід ученої до проблеми професійної компетентності сучасного фахівця, який передбачає інтеграцію різних напрямів (підходів) дослідження, серед яких виділяємо природовідповідно-диференційований, рефлексивний, діалоговий, професіографічний тощо.

Ідею спрямування професійної компетентності педагога на вивчення учнівського колективу, розвиток кожного учня залежно від індивідуальних задатків та здібностей підтримував український науковець В. Кремень. На його думку, компетентність учителя виявляється у здатності супроводжувати процес самопізнання, саморозвитку учня, динамізувати його відповідно до конкретних сутнісних задатків кожної дитини¹⁸⁶.

У такому підході до професійної компетентності педагога дійсно вбачається надзвичайний сенс. Адже вся професійна діяльність учителя спрямовується на всебічне, повноцінне формування особистості школяра. У цьому полягає найперше покликання педагога. І здатність (спроможність)

¹⁸³ Дубасенюк, О. А. та Вознюк, О. В. 2011. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. с. 74.

¹⁸⁴ Дубасенюк, О. А., Семенюк, Т. В. та Антонова, О. Є., 2003. *Професійна підготовка вчителя до педагогічної діяльності* [монографія]. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т.

¹⁸⁵ Дубасенюк, О. А., Семенюк, Т. В. та Антонова, О. Є., 2003. *Професійна підготовка вчителя до педагогічної діяльності* [монографія]. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т. с. 146.

¹⁸⁶ Кремень, В. Г., 2000. Система освіти в Україні: Сучасні тенденції і перспективи. В: Т. Левовицький, І. Вілш, І. Зязюн, Н. Ничкало, ред. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. Київ: Ченстохова. с.11-31.

реалізувати своє професійне покликання залежить від величезної кількості професійних та особистісних факторів педагога.

Проаналізувавши різні погляди та підходи до визначення професійної компетентності, а також варіанти структурування досліджуваного поняття, ми дійшли висновку, що в більшості випадків запропоновані характеристики схожі за своєю суттю, означення дослідників близькі за змістом. Проте, як засвідчив аналіз, усі визначення можна умовно систематизувати за кількома підходами: знаннєвим, особистісним, діяльнісним тощо.

Отже, яким би формулюванням не користувалися українські та зарубіжні вчені, які б складові компоненти не пропонували у своїх дослідженнях, беззаперечним є той факт, що перш ніж навчати та виховувати когось (школярів, студентів тощо), перш ніж здійснювати практичну діяльність, педагог повинен сам чітко усвідомлювати своє професійне призначення, розуміти своє місце в освітньому просторі, мати чітку мету власної діяльності. Лише тоді педагог буде розуміти, чому і для чого він навчатиме своїх вихованців. Лише тоді, коли у педагога сформулюються чіткі ціннісні орієнтири, він буде морально готовий до реалізації поставлених перед ним завдань.

Така мотиваційно-ціннісна основа спонукає майбутнього фахівця до ефективнішого засвоєння теоретичних знань, формування системи практичних умінь та навичок, що сприяє професійному зростанню та стає хорошим підґрунтям у подальшій професійній діяльності спеціаліста.

Звичайно, якщо ланцюжок «мотиви — знання, уміння, навички — діяльність» наближає педагога до реалізації професійної мети, сприяє зростанню його педагогічної майстерності, то все це обов'язково призведе до емоційного задоволення власною навчальною та практичною (професійною) діяльністю, позитивного настрою та бажання професійно вдосконалюватися.

Накопичені у процесі професійної підготовки знання, уміння, навички, звичайно, реалізуються в діяльності. Проте професійна компетентність педагога вимагає від нього не лише діяльності, що ґрунтується на репродуктивному

застосуванні знань, умінь та навичок, а творчого підходу до виконуваних завдань та обов'язків. Саме вміння переосмислювати, трансформувати наявні знання та вміння, експериментувати, створювати щось нове, своє власне, вказує на високий рівень професійного розвитку майбутнього вчителя, що і передбачається у професійній компетентності. У процесі такої тривалої діяльності в фахівця формуватиметься досвід, який дозволить йому якісно зростати та вдосконалюватися. Педагогічний досвід, накопичуючись у результаті професійної діяльності, допоможе педагогові гнучко реагувати та пристосовуватися до змін, які неодмінно присутні в будь-якому навчально-виховному процесі.

Оскільки професійна діяльність – багатокомпонентне, складне та варіативне явище, то педагог повинен володіти також рефлексивними вміннями. Застосовуються вони при здійсненні педагогом контрольно-оцінної діяльності, яка спрямовується насамперед на себе та свої дії. У процесі такого аналізу визначається правильність та доцільність поставленої мети, якість використовуваних форм та методів роботи, відповідність власної діяльності віковим особливостям учнів, причини успіхів та помилок, що виникають у процесі виконання роботи. Об'єктивний самоаналіз допоможе, насамперед, спрогнозувати наступні дії, а також, визначивши власні помилки й недоліки у виконуваних роботах, усунути їх у процесі професійного самовдосконалення (саморозвитку, самоосвіти).

Таким чином аналіз науково-педагогічних досліджень вітчизняних та зарубіжних учених дозволив нам визначати *професійну компетентність* як систему професійних та особистісних характеристик і якостей фахівця (педагога), що ґрунтується на комплексі теоретичних знань, практичних умінь, навичок та досвіду в певній галузі (або суміжних галузях), а також на ціннісних орієнтирах особистості, та є показником професіоналізму, необхідного для інноваційно-педагогічної діяльності.

Говорячи про професійну компетентність учителя музики, зауважимо, що це особливе педагогічне явище, яке передбачає не лише особистісну, загальнопедагогічну характеристику фахівця, а й якість його музично-педагогічної та музично-виконавської діяльності, специфіку мистецької сфери, за допомогою якої здійснюється художньо-естетичний вплив на особистість. Теоретико-методологічні аспекти цієї педагогічної категорії досліджено в працях таких вітчизняних музикантів-науковців як А. Козир, Л. Масол, О. Олексюк, О. Рудницька, Р. Савченко, О. Щолокова, методичні підходи до формування професійної компетентності вчителя музики досліджували С. Грозан, М. Михаськова, Г. Падалка, Т. Пляченко, В. Рагозіна, А. Растрігіна, О. Ростовський та інші представники сучасної мистецької освіти, які розглядали також експериментальні аспекти її формування.

Зокрема, у музичній педагогіці Л. Масол розроблено багатокomпонентну структуру компетентностей, які набуває особистість у процесі загальної мистецької освіти. Компетентність дослідниця трактує як «інтегральний індикатор художньо-естетичної освіченості та вихованості»¹⁸⁷. Усі компетентності науковець умовно поділяє на такі групи:

– особистісні (загальнокультурні), серед яких виокремлюються: ціннісно-орієнтаційні, художньо-світоглядні, культуротворчі (зокрема етнокультурні, полікультурні, культурно-дозвілєві);

– функціональні, які автор пов'язує з певною предметною діяльністю особистості: предметні або мистецькі (музичні, образотворчі, театральні, хореографічні тощо); міжпредметні (естетичні та гуманітарні); метапредметні (інформаційно-пізнавальні); саморегулятивні (самоосвіти, самовиховання, самореалізації), креативні;

¹⁸⁷ Масол, Л. М., 2010. Естетизація навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Кіровоград. вип. 14. кн. I. с. 240-251. с. 246.

– соціальні, які формуються під час різних форм колективної художньо-творчої діяльності (художньо-комунікативні та соціально-практичні)¹⁸⁸.

Уся окреслена система компетентностей, визначена науковцем, закладена як предмет формування в навчальній програмі з інтегрованого предмету «Мистецтво», передбаченого для вивчення з 1 по 11 класи в закладах загальної середньої освіти¹⁸⁹.

У працях ще однієї сучасної дослідниці Л. Аристової знаходимо трактування професійної компетентності вчителя музичного мистецтва як інтегральної професійної якості, сплав досвіду, знань, умінь і навичок учителя¹⁹⁰.

Про професійну компетентність учителя музики як інтегративне утворення говорить також І. Полубоярина яка зазначає, що досліджуване педагогічне явище складається зі структурних компонентів (ключових компетентностей) і являє собою комплекс музично-педагогічних знань, умінь, навичок, музичних здібностей та якостей особистості, який проявляється через готовність до творчої педагогічної діяльності. Науковець вважає, що професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає наявність музичного смаку, музичні та акторські здібності, володіння методикою музично-естетичної роботи з дітьми, володіння навичками гри на музичних інструментах, наявність співочого голосу, вміння керувати хоровим та вокальним дитячим колективом тощо¹⁹¹.

А. Козир, звертаючись у своїх дослідженнях до проблеми професійної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, зауважує, що означена категорія повинна включати: широку ерудицію в галузі художньої

¹⁸⁸ Масол, Л., Миропольська, Н., Рагозіна, В. та ін., 2010. *Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти*: посібник для вчителя. Київ. 232 с., с. 14.

¹⁸⁹ Масол, Л. М., 2012. *Мистецтво*. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 5-9 класи. : затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804.

¹⁹⁰ Аристова, Л. С. *Розвиток професійної компетентності учителя музичного мистецтва* [online] Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp20/2/aristova_tezi.pdf. [Дата звернення 17 березня 2019].

¹⁹¹ Полубоярина, І. І., 2008. *Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі*: автореф. дис. кандидата пед. наук: 13.00.04. Житомирський державний університет імені І. Франка. 21 с.

культури, педагогіки, психології, мистецтвознавства, естетики; володіння практичними вміннями й навичками (педагогічними, психологічними, хормейстерськими, інструментально-виконавськими, хореографічними, художніми, акторськими); сформованість особистісних якостей та здібностей, необхідних для успішного здійснення основних функцій викладача мистецьких дисциплін – педагогічних (толерантність, комунікативність, організаторсько-конструктивні здібності, зосередженість, тактовність, витримка, здатність до емпатії, ідентифікації) та фахових. Із позиції мистецької освіти, на думку А. Козир, компетентність визначається як сума психолого-педагогічних та мистецтвознавчих знань, умінь та навичок, творчого використання цінного досвіду, теоретико-прикладної готовності до його використання¹⁹².

Як зауважує О. Щолокова, компетентність учителя музики передбачає не стільки знання та вміння, скільки здатність у будь-який момент знайти та відібрати необхідні знання в інформації, якою він володіє¹⁹³. За переконаннями О. Олексюк, реалізація компетентнісного підходу до професійної освіти майбутніх учителів музики сприяє формуванню готовності до ефективнішого розв'язання професійних проблем, до «управління гнучкими, міждисциплінарними проектами», при цьому відбувається доповнення ціннісно-смысловими, морально-вольовими та поведінковими характеристиками¹⁹⁴.

Як бачимо, сучасні вчені, що досліджують феномен професійної компетентності вчителя музики, у своїх визначеннях виділяють такі категорії як знання, уміння, досвід, особистісно-ціннісні якості, що дають змогу гнучко та якісно здійснювати музично-педагогічну діяльність.

¹⁹² Козир, А. В. *Компетентність як необхідний компонент професійної майстерності викладачів мистецьких спеціальностей* [online]. Режим доступу: http://www.culturalstudies.in.ua/knigi_7.php. [Дата звернення 30 березня 2019].

¹⁹³ Щолокова, О. П., 2011. Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* : збірник наукових праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. Вип. 11 (16). с. 15-19. (Серія 14 «Теорія і методика мистецької освіти»). с. 16.

¹⁹⁴ Олексюк, О. М., 2010. Діагностика мистецької компетентності студентів : пошук методичного інструментарію. *Вища освіта України*. Том V (23). Додаток 4: *Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. Київ. с. 475-483. с. 476.

Ураховуючи те, що сьогодні в сучасній системі освіти на всіх її рівнях суттєво збільшується увага до національних культурних надбань (норм), піднесення на вищий рівень проблеми національного виховання підростаючого покоління, визначення нових підходів щодо збереження та формування поваги до нетлінних духовних надбань свого народу, завданням учителя музики в закладах загальної середньої освіти є не лише навчання дітей мистецтву, але й формування в них засобами мистецтва усвідомлення своєї національно-етнічної приналежності, прищеплення розуміння національних цінностей, відчуття свого національного покликання в розбудові України, патріотизму, що сприяє утвердженню власної гідності, внутрішньої свободи, гордості за Батьківщину.

В освітньому просторі людина заглиблюється в етнічну культуру свого народу, пізнає національну самобутність регіону, а через них залучається до світової загальнолюдської культури. Провідником культурного спадку етносів, націй, спільнот є педагог, зокрема вчитель музики, покликаний залучити молоде покоління до реалізації культурних цінностей, традицій, бути носієм власної етно-національної культури та натхненником формування етнічної самосвідомості. Саме тому ми переконані, що знання етно-національних мистецьких надбань та здатність реалізувати їх у своїй музично-педагогічній діяльності також мають стати показником професійної компетентності сучасного вчителя музики.

Таким чином, на основі аналізу науково-педагогічних досліджень, нами сформульоване поняття професійної компетентності вчителя музики у наступному трактуванні: професійна компетентність учителя музики – це система професійних та особистісних характеристик і якостей, що ґрунтується на комплексі теоретичних знань, практичних навичок, досвіді в галузі мистецтва (а також психолого-педагогічній галузі), ціннісних орієнтирах особистості, та є показником здатності до творчої інноваційно-педагогічної діяльності на інтегративних та етно-культурологічних засадах.

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики здійснюється в процесі здобування фахової підготовки в закладах вищої освіти, першим рівнем яких є педагогічні коледжі.

Проблема фахової (професійної) підготовки майбутніх учителів в умовах реформування системи освіти в Україні є сьогодні надзвичайно важливою та активно досліджуваною, яку сучасні науковці розглядають широкоаспектно та різносторонньо. Зокрема, психолого-педагогічні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів розглядали Г. Балл, Л. Хомич (психолого-педагогічні аспекти освіти), І. Бех, Б. Бондар (методологія, теорія, технології навчання та виховання) та інші; концептуальні засади компетентнісної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти України та зарубіжних країн, методологічні аспекти освіти дорослих досліджено у працях С. Гончаренка (методологія педагогічної науки), О. Дубасенюк (концептуальні моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів), М. Євтуха (філософія освіти, народна педагогіка), І. Зязюна, Н. Кузьміної (педагогічна майстерність, акмеологія професійної освіти), Н. Ничкало (концепція розвитку професійної освіти в Україні) тощо; принципи та методичні засади організації процесу фахової підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти висвітлено у працях Н. Тализіної (діяльнісна теорія навчання), Л. Хоружої (теоретичні засади формування етичної компетентності), О. Ярошенко (концепція неперервної галузевої (хімічної) освіти в Україні) та інші; аспекти соціалізації та особистісно зорієнтованої підготовки майбутніх учителів досліджували вчені О. Абдулліна, Б. Ананьєв (психологія спілкування), О. Антонова (аспекти педагогічної обдарованості студентів), О. Бодальов (на засадах акмеології, феноменології, закономірностей та механізмів соціального пізнання), С. Сисосва (проблеми творчості і технології у неперервній професійній освіті) та інші.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «підготовка» розглядається як «дія за значенням підготувати; запас знань,

навиків, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності»¹⁹⁵. Результатом підготовки є готовність, що визначається як «стан готового і бажання зробити що-небудь».

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», професійною підготовкою є здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю. Це цілеспрямований процес навчання наявних (працюючих) і потенційних (наприклад, студентів) працівників професійних знань та вмінь з метою набуття навичок, необхідних для виконання певних видів робіт¹⁹⁶.

О. Абдулліна трактує поняття професійної підготовки як цілісну систему, яку об'єднують відносно самостійні, але взаємопов'язані та взаємозумовлені підсистеми: суспільно-політична, спеціально-наукова, психолого-педагогічна, загальнокультурна. Здійснюється професійна підготовка студентів у системі навчальних занять із педагогічних та фахових дисциплін та педагогічної практики, в результаті чого відбувається формування особистості вчителя, його загальнопедагогічних та фахових знань, умінь і навичок¹⁹⁷.

Аналіз наукових досліджень дозволяє виділити спільні риси у трактуванні вченими поняття професійної (фахової) підготовки, які передбачають єдність змісту, структури, цілей навчання та виховання майбутніх учителів, а також способів реалізації ними набутих знань, навичок та вмінь практичної діяльності. Звичайно, професійна (фахова) підготовка майбутніх учителів, у тому числі й учителів музики, передбачає таку цілісну багатокomпонентну роботу зі студентами в закладах вищої освіти, яка забезпечить формування професійно компетентного фахівця у тій чи іншій освітній галузі. Говорячи про фахову підготовку майбутніх учителів музики, йдеться про цілісну навчально-виховну систему, яка передбачає комплексне поєднання загальної психолого-педагогічної та спеціальної (мистецької) діяльності на навчальних заняттях,

¹⁹⁵ Бусел, В. Г., ред., 2004. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. К. : Ірпінь : ВТФ «Перун». с. 767.

¹⁹⁶ Закон України «Про вищу освіту» : за станом на 5 вер. 2017 р. : офіц. вид. Верховна Рада України. Київ : Парлам. вид-во, 2017. 49 с.

¹⁹⁷ Абдулліна, О. А. 1990. *Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования* : учебник для пед. спец. высш. учебн. зав. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Просвещение. 141 с., с. 57.

педагогічній практиці та в процесі активної позанавчальної участі студентів у різноманітних мистецьких заходах (конкурсах, фестивалях, концертах тощо), у результаті чого формується професійна компетентність майбутнього вчителя музики.

Навчання студентів – майбутніх учителів музики – у закладах вищої освіти є основною формою їхньої фахової підготовки та здобуття ними професійної освіти. Ґрунтовне, цілеспрямоване формування професійної компетентності майбутніх учителів музики розпочинається під час навчання у педагогічному коледжі. Означена ланка педагогічної професійної освіти має велике значення для фахової підготовки майбутніх учителів музики, оскільки саме тут створюється підґрунтя, забезпечується теоретико-практична база для формування професійної компетентності студентів, що в майбутньому забезпечить ефективність їхньої продуктивної діяльності, уміння майбутніх фахівців самостійно вирішувати педагогічні завдання, сприяючи особистісному розвитку своїх вихованців.

У словнику української мови знаходимо визначення: коледж або колеж (англ. college, фр. collège) – вищий (в Англії та США) або середній (у Франції, Бельгії, Швейцарії та Канаді) навчальний заклад. У XIX столітті слово перекладалося з англійської як Колегія або Колегіум і у цьому широкому змісті може означати групу людей, які живуть за своїми внутрішніми правилами¹⁹⁸.

Коледжі як навчальні заклади з'являються в країнах Європи, починаючи з XIII століття. Так, на початку XIII століття коледжі розпочинають свою діяльність у Великобританії. Зокрема, у 1263 році був заснований Балліол-коледж при Оксфордському університеті. На сьогодні у Великобританії коледжами називаються окремі старовинні середні школи (наприклад, Ітон, Уїнчестер), а також окремі приватні навчальні заклади, малодоступні для окремих сімей через високу оплату за навчання

¹⁹⁸ *Словник української мови*: в 11 томах, 1973. Том 4, 1973. с. 217.

У XIV столітті, зокрема, в 1304 році, у Франції з'являється одним із перших Наваррський коледж, як складова частина Паризького університету. З XVI століття коледжі починають сприйматися як альтернатива консервативним університетам. Вони створювалися на базі бібліотек, в яких відбувалися читання лекцій професорами. Деякі коледжі були пов'язані з діяльністю єзуїтів.

У США перші коледжі з'явилися в XVII столітті (за зразком англійських) як вищі навчальні заклади, що готували священнослужителів та державних службовців. На основі найбільш великих коледжів шляхом приєднання до них медичних, юридичних, богословських шкіл (чи факультетів) у першій половині XIX століття були створені перші університети. На сьогодні у США «коледж» та «університет» є взаємозамінними поняттями та означають вищий навчальний заклад, в якому можна отримати диплом бакалавра чи магістра, хоча зазвичай коледжі менші за розміром.

В Україні майже до кінця XVI ст. не було загальних середніх і вищих навчальних закладів. Українська молодь уже з середини XIV ст. прокладала собі дорогу до навчання в західних університетах¹⁹⁹. І лише з XVI-XVIII століть в Україні з'являються коледжі, спочатку як колегіуми (колегіум (лат. collegium – «товариство, співдружність», іноді колегія). Першим колегіумом на українських землях став заснований у 1574 році заклад єзуїтів у місті Ярослав (тепер Польща). На Правобережжі діяли колегіуми Василян, єзуїтів, піярів. Визначною та історично значимою була освітня діяльність Києво-Могилянського колегіуму, який періодично то набував, то втрачав статус академії, доки цей статус не було остаточно затверджено у 1701 році²⁰⁰.

На противагу колегіумам, навчання в яких було суворо регламентованим за традиційною для Західної Європи схоластичною системою, викладання здійснювалося латинською мовою за загальноєвропейськими методиками гуманітарної освіти (що значною мірою призводило до втрати всіх ознак

¹⁹⁹ Закович, М. М., Зязюн, І. А., Семашко, О. М. та ін., М. М. Закович, ред., 2000. Українська та зарубіжна культура : Навч. посіб. Київ: Т-во «Знання», КОО. 622 с. с. 444.

²⁰⁰ Греченко, В. А., Чорний, І. В., Кушнерук, В. А., Режко, В. А. 2010. Історія світової та української культури : підручник для вищ. закл. освіти. Київ : Літера ЛТД. 480 с. с. 368.

національної ідентичності українців), на теренах України у XVII столітті діяли також і братські школи. Навчання в братських школах велося рідною мовою та викладалися основи православ'я, арифметика, астрономія, музична грамота, а також грецька мова²⁰¹.

У XIX столітті (1864 р.), у результаті освітньої реформи, в Україні з'являється типологія освітніх закладів, згідно якої всі типи початкових шкіл було оголошено загальноосвітніми й названо початковими народними училищами. Відбувається уніфікація навчання, що передбачала роботу навчальних закладів за єдиним планом та програмою. Середніми освітніми закладами стають гімназії. На початку 30-х років XX століття відбувається чергова уніфікація вищої та середньої освіти в Україні. При цьому вищим навчальним закладом стає інститут, а середнім – технікум, училище²⁰².

І лише із здобуттям незалежності України та спрямуванням сучасної освітньої системи на європейську інтеграцію, училища, які відповідали рівню закладу вищої освіти та надавали освітні послуги в здобутті освітньо-кваліфікаційних рівнів «молодший спеціаліст» та «бакалавр», почали набувати статусу коледжів. Сьогодні, відповідно до Закону України «Про вищу освіту», коледж – це заклад вищої освіти або структурний підрозділ університету, академії чи інституту, що провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям ступеня бакалавра та/або молодшого бакалавра, проводить прикладні наукові дослідження та/або творчу мистецьку діяльність²⁰³.

Говорячи про фахову підготовку майбутніх учителів музики, в процесі якої формується їхня професійна компетентність, ми відзначаємо особливе значення педагогічних коледжів, навчально-виховний процес яких спрямований на формування креативної особистості майбутнього вчителя музики, розкриття творчого потенціалу кожної особистості студента. Метою освітньої діяльності

²⁰¹ Закович, М. М., Зязюн, І. А., Семашко, О. М. та ін., М. М. Закович, ред., 2000. Українська та зарубіжна культура : Навч. посіб. Київ: Т-во «Знання», КОО. 622 с. с. 466.

²⁰² Греченко, В. А., Чорний, І. В., Кушнерук, В. А., Режко, В. А. 2010. Історія світової та української культури : підручник для вищ. закл. освіти. Київ : Літера ЛТД. 480 с. с. 462.

²⁰³ Закон України «Про вищу освіту». від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Редакція: 25.07.2018. [online] Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/conv> [Дата звернення 06 червня 2019]

педагогічного коледжу є сприяння формуванню в особистості системи цінностей та інтересів; зміна якості її діяльності на користь інтелектуальної та творчої складових; ефективний розвиток індивідуальних здібностей; формування професійної компетентності за обраним фахом, що в кінцевому результаті сприятиме конкурентоспроможності особистості на ринку праці.

Таким чином, аналіз науково-педагогічних досліджень дає змогу визначити ключові поняття нашого дослідження. Зокрема, професійну компетентність ми розглядаємо як систему професійних та особистісних характеристик і якостей фахівця (педагога), що ґрунтується на комплексі теоретичних знань, практичних навичок та досвіді в певній галузі (або суміжних галузях), а також на ціннісних орієнтирах особистості, та є показником професіоналізму, необхідного для інноваційно-педагогічної діяльності.

Професійну компетентність учителя музики ми розуміємо як систему професійних та особистісних характеристик і якостей, що ґрунтується на комплексі теоретичних знань, практичних навичок, досвіді в галузі мистецтва (а також психолого-педагогічній галузі), ціннісних орієнтирах особистості, та є показником здатності до творчої інноваційно-педагогічної діяльності на інтегративних та етно-культурологічних засадах.

Фахову підготовку майбутніх учителів музики ми розуміємо як цілісну освітню систему, що передбачає комплексне поєднання загальної психолого-педагогічної та спеціальної (мистецької) діяльності на навчальних заняттях, педагогічній практиці та в процесі активної позанавчальної участі студентів у різноманітних мистецьких заходах (конкурсах, фестивалях, концертах тощо), у результаті чого формується професійна компетентність майбутнього вчителя музики.

Коледж – це заклад вищої освіти, що здійснює освітню діяльність, пов'язану із здобуттям ступеня бакалавра та/або молодшого бакалавра (молодшого спеціаліста). Педагогічний коледж відіграє значну, без перебільшення, роль у фаховій підготовці майбутніх учителів музики. Освітній

процес означених закладів вищої освіти спрямований на формування креативної особистості майбутнього вчителя музики, розкриття творчого потенціалу кожної особистості студента.

2.2. Фахова підготовка майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі як педагогічна проблема

Реформування сучасної системи освіти в Україні, в тому числі вищої освіти, вимагає піднесення її до рівня світових стандартів, перегляду та вдосконалення методологічних підходів та технологій реалізації освітніх програм. На особливу увагу заслуговує проблема професійної підготовки фахівців в умовах закладів вищої освіти I-II рівнів акредитації – педагогічних коледжів, – оскільки традиційні підходи до навчання і виховання сучасної молоді не задовольняють у повній мірі запити сьогодення. Одночасно з підготовкою вчителів початкових класів педагогічні коледжі забезпечують якісну підготовку фахівців з образотворчого та музичного мистецтва для системи повної загальної середньої освіти, дошкільної освіти та позашкільної освіти. Поява в системі освіти альтернативних типів навчально-виховних закладів, різноманітність технологій, вимагають змін і в системі мистецько-педагогічної освіти, інноваційної професійної підготовки вчителя музики та музичного керівника в сучасному педагогічному коледжі.

Процес фахової підготовки майбутніх учителів музики, у ході якої формується, насамперед, їхня професійна компетентність, досить тривалий, вимагає значних зусиль та часу. Ґрунтовне, цілеспрямоване формування професійної компетентності майбутніх учителів музики розпочинається під час навчання у педагогічному коледжі – галузевому закладі вищої освіти, що здійснює освітню діяльність, пов'язану із здобуттям освітньо-кваліфікаційних ступенів молодшого бакалавра/молодшого спеціаліста та бакалавра. Специфіка навчання в педагогічному коледжі полягає саме в об'єднанні профільної середньої освіти та фахової передвищої педагогічної підготовки в реалізації

освітньо-професійних програм підготовки кваліфікованих педагогічних працівників для дошкільної освіти, початкової середньої освіти, базової середньої освіти (зокрема, учителі музики) та позашкільної освіти.

Розвиток та стійке суспільне зростання України можливе лише за умови підготовки відповідних фахівців, які мають широкий діапазон знань у педагогічній та мистецькій діяльності, наукове мислення, володіють навичками системного, ситуаційного та творчого підходів до роботи в освітніх закладах. В основу фахової підготовки майбутніх учителів музики покладені єдині вимоги відповідно до Указу Президента України «Про основні напрямки реформування вищої освіти України», Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI сторіччя»), Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», що набув чинності 6 вересня 2014 року (редакція закону від 25.07.2018 року), нормативні акти Міністерства освіти і науки України, навчальний план, навчальні програми та інші нормативні документи.

Проте сьогодні, у контексті нових законів «Про освіту» та «Про вищу освіту», спостерігаємо певні зміни щодо статусу педагогічних коледжів як освітніх закладів. Так, незважаючи на те, що Закон України «Про вищу освіту»²⁰⁴ містить багато суттєвих змін, спрямованих на реформування національної вищої школи, означений нормативний документ ставить і багато запитань, зокрема щодо перспектив коледжів та технікумів, що за попереднім законодавством мали статус вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації та готували фахівців середньої ланки за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста. Відповідно до статті 28 «Типи закладів вищої освіти» Закону України «Про вищу освіту» зазначено, що «коледж – заклад вищої освіти або структурний підрозділ університету, академії чи інституту, що здійснює освітню діяльність, пов'язану із здобуттям ступеня бакалавра та/або молодшого бакалавра, проводить прикладні наукові дослідження та/або творчу мистецьку діяльність. Коледж також має право відповідно до ліцензії (ліцензій)

²⁰⁴ Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2017. [online] Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [Дата звернення 02 серпня 2019].

забезпечувати здобуття профільної середньої, професійної (професійно-технічної) та/або фахової передвищої освіти. Статус коледжу отримує заклад освіти (структурний підрозділ закладу освіти), в якому ліцензований обсяг підготовки здобувачів вищої освіти ступеня бакалавра та/або молодшого бакалавра становить не менше 30 відсотків загального ліцензованого обсягу²⁰⁵.

Разом із тим, відповідно до статті 44 «Умови прийому на навчання до вищих навчальних закладів» Закону України «Про вищу освіту», прийом на навчання для здобуття ступеня молодшого бакалавра чи бакалавра здійснюється на основі повної загальної середньої освіти за результатами зовнішнього незалежного оцінювання знань і вмінь вступників та рівня їх творчих та/або фізичних здібностей з урахуванням середнього балу документа про повну загальну середню освіту²⁰⁶. Проте, як свідчить досвід, за таких умов вступники здебільшого надають перевагу університетам, здобуваючи там освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра, оминаючи педагогічні коледжі. У кінцевому результаті все це може призвести до саморозпуску такого навчального закладу, як коледж.

Згідно з Законом України «Про вищу освіту» частина коледжів може стати професійно-технічними навчальними закладами. Закладами вищої освіти залишаться лише ті з них, які отримають ліцензію на підготовку молодшого бакалавра або бакалавра. Як свідчить Державна служба статистики, в Україні працюють сьогодні 387 коледжів і технікумів²⁰⁷.

Щоб запобігти окремих ризиків, пов'язаних із процесом модернізації сучасної системи освіти, а саме: ускладнення доступу сільської молоді до якісної профільної середньої освіти та передфахової педагогічної освіти; втрата позитивних надбань у галузі освіти, пов'язаних із фаховою підготовкою молоді на основі базової середньої освіти, – що може негативно вплинути на якість

²⁰⁵ Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Редакція: 25.07.2018. [online] Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/conv> [Дата звернення 03 серпня 2019]

²⁰⁶ Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. [online] Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [Дата звернення 03 серпня 2019]

²⁰⁷ Кирей, Р., 2018. Коледжі й технікуми на порозі змін. *Урядовий кур'єр*. 22 лютого 2018. [online] Режим доступу: <https://ukurier.gov.ua/uk/articles/koledzhi-j-tehnikumi-na-porozizh-zmin> [Дата звернення 05 серпня 2019]

професійного спрямування молоді, а згодом може перерости до освітньої кризи, важливо сьогодні зберегти можливість вступу до педагогічних коледжів на основі базової середньої освіти на здобуття початкового рівня вищої освіти «молодший бакалавр (молодший спеціаліст)».

Говорячи про фахову підготовку майбутніх учителів музики, у процесі якої формується їхня професійна компетентність, важливо відзначити особливе значення педагогічних коледжів, освітній процес яких спрямований на формування креативної особистості майбутнього вчителя музики, розкриття творчого потенціалу кожної особистості студента. Метою освітньої діяльності педагогічного коледжу є сприяння формуванню в особистості системи цінностей та інтересів; зміна якості її діяльності на користь інтелектуальної та творчої складових; ефективний розвиток індивідуальних здібностей; формування професійної компетентності за обраним фахом, що забезпечить конкурентоспроможність особистості на освітньому ринку праці, набуття нею відповідного соціального статусу. Тому сьогодні гостро постає потреба в збереженні педагогічних коледжів, удосконаленні системи фахової підготовки майбутніх учителів, збагаченні змісту навчальних дисциплін, розробці навчальних планів, відповідних навчально-методичних комплексів, що дозволить готувати нову генерацію конкурентоспроможних учителів, здатних реалізувати новітні методики навчання в умовах модернізації системи шкільної освіти.

Аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує активне дослідження проблеми фахової підготовки майбутніх учителів музики, яку розглядають, зокрема, у контексті розвитку професійної активності майбутнього вчителя музики (С. Костанян) його професійного мислення (О. Куликович), творчих якостей (Л. Арчажникова) професійних інтересів (В. Яконюк); реалізації принципу самостійності в методичній підготовці студента (Р. Джермидалієва). Значна увага приділяється вивченню питань методичної підготовки студентів, її сутності та структури, умов підвищення професійно-педагогічної спрямованості

фахової підготовки майбутніх учителів музики. Зокрема, психолого-педагогічні аспекти підготовки вчителя музики в системі вищої освіти досліджували Е. Абдуллін (музична педагогіка в системі вищої освіти), О. Абдулліна (особистісно зорієнтована технологія в підготовці вчителя в системі вищої освіти), Л. Арчажникова (професійно-педагогічні аспекти підготовки вчителя музики), Л. Матвєєва (психологічні аспекти комунікації особистості), О. Рудницька (методологія та особистісно-орієнтований аспект мистецької освіти) та інші науковці. Методологічні аспекти окремих видів музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики стали об'єктом дослідження таких учених як Р. Верхолаз (методичні аспекти виконавської діяльності вчителя музики та хореографії), Г. Нейгауз (музикознавчий аспект інструментального виконавства, засновник вітчизняної піаністичної школи), І. Нємикіна (цілісність професійної підготовки вчителя музики, педагогічна спрямованість окремих спеціальних музичних дисциплін) тощо. Поліхудожні аспекти фахової підготовки студентів досліджували Л. Масол (поліхудожні аспекти підготовки вчителів мистецьких дисциплін), О. Олексюк (проблеми духовності особистості в системі неперервної мистецької освіти), О. Щолокова (культурологічна спрямованість мистецької освіти, художньо-естетична підготовка майбутніх учителів) тощо.

Фахова підготовка майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі має певні особливості. Зокрема, це організація навчально-виховного процесу в умовах емоційно-позитивного середовища під час навчальних занять, особливо пов'язаних із творчим, музично-виконавським розвитком студентів, оволодінням ними вокально-виконавськими, інструментально-виконавськими, інтелектуальними, комунікативними вміннями. Саме в процесі створення творчої, емоційно-позитивної атмосфери закладаються основи професійної спрямованості майбутніх учителів музики, мотиви та цінності, пов'язані з їх подальшою практичною діяльністю.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики, що

здійснюється в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі, ґрунтується на сучасних освітніх технологіях, інноваційних стратегіях навчання, в яких визначальними критеріями якості є вміння організовувати освітній процес в закладах дошкільної та загальної середньої освіти з урахуванням тенденцій та перспектив розвитку музичного мистецтва на сучасному етапі. Вирішення проблеми забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці здійснюється шляхом упровадження в освітній процес системи поетапної практичної підготовки, що передбачає оволодіння первинною системою вмінь і навичок у практичній діяльності. Наскрізна програма практики студентів є основним навчально-методичним документом, який визначає всі аспекти проведення практик і забезпечує єдиний комплексний підхід до їх організації, а також системність, неперервність і послідовність навчання студентів. Така організація практичного навчання студентів дає можливість майбутньому фахівцеві виконувати професійні функції без тривалої адаптації та додаткової підготовки на робочих місцях.

Педагогічна практика – це поєднання теоретичної підготовки майбутніх фахівців з їх практичною діяльністю у закладах освіти, сприяє формуванню у майбутніх фахівців професійної спрямованості, визначає ступінь практичної готовності до педагогічної діяльності як професійної. Практика передбачає безперервність та послідовність її проведення при одержанні достатнього обсягу знань і вмінь для професійної діяльності відповідно до характеристики фахівця освітньо-кваліфікаційних рівнів «молодший спеціаліст / молодший бакалавр» та «бакалавр», які здобуваються в педагогічних коледжах. Така організація практичного навчання студентів дає можливість майбутньому фахівцеві виконувати професійні функції без тривалої адаптації та додаткової підготовки на робочих місцях.

Для реалізації своєчасного виконання планів освітнього процесу, директивних та нормативних документів Міністерства освіти і науки України в педагогічних коледжах на основі розробленого загального плану постійно

здійснюється контроль з боку директора коледжу, його заступників та інших посадових осіб з метою вдосконалення діяльності навчального закладу, виявлення та ліквідації недоліків, пошуку резервів покращення освітнього процесу і роботи підрозділів коледжу.

Освітня діяльність у педагогічних коледжах України здійснюється на засадах демократизму, з використанням виховного потенціалу студентського самоврядування і спрямовується на забезпечення гармонійного цілісного розвитку особистості, здатної до самоосвіти, саморозвитку, самостійного мислення, суспільного вибору та життєдіяльності, конкурентоспроможної на ринку праці на основі співпраці організаторів освітнього процесу з батьками та громадськими організаціями.

Ефективність фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі забезпечується дотриманням наступних фундаментальних загальнодидактичних принципів²⁰⁸:

- принцип науковості, який передбачає побудову освітнього процесу на сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки; об'єктивно-істинних знаннях; вимагає засвоєння найбільш вагомих наукових досягнень у тій чи іншій галузях наукового пізнання, здобуття знань, умінь, навичок, які створюють передумови для професійної підготовки молоді відповідно до її інтересів і потреб;
- принцип природовідповідності, який передбачає врахування в роботі психологічних, фізіологічних, індивідуально-типологічних і психолого-педагогічних особливостей сучасного студента, цілісної природи людини;
- принцип культуровідповідності, який полягає в органічному зв'язку з історією народу, його ментальністю, мовою, культурними традиціями, звичаями, обрядами, народним мистецтвом, ремеслами і промислами; забезпеченні духовної єдності, наступності та спадкоємності поколінь;

²⁰⁸ Буган, Ю. В. та Урупський, В. І., упор., 2001. *Словник психолого-педагогічних термінів і понять*. Тернопіль : Астон. с. 134.

- принцип пріоритету діяльнісного підходу, який передбачає створення таких технологій виховання, цільових програм, що активізують духовний пошук особистості та творчу діяльність;
- принцип гуманізації, який стверджує людину як вищу цінність, забезпечує умови для творчого розвитку майбутнього вчителя музики, формування таких особистісних якостей як людяність, милосердя, чуйність тощо;
- принцип демократизму, який передбачає співробітництво, співтворчість педагогів і студентів, повагу до суверенітету особистості студента;
- принцип єдності освіти і виховання, який забезпечується в процесі організації навчального процесу і за його межами впродовж усього терміну навчання і полягає в тому, що освітня і виховна діяльність повинна знаходитись у тісному взаємозв'язку, доповнюючи і збагачуючи одна одну;
- принцип диференціації та індивідуалізації виховного процесу, який передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів, стимулювання активності та розкриття творчої індивідуальності кожної особистості;
- принцип послідовності, систематичності, який передбачає забезпечення плановості, постійності, забезпечення новацій і спадкоємності, ускладнення завдань, урізноманітнення напрямів, форм, методів виховання.

Завданнями фахової підготовки майбутніх учителів музики в коледжі є:

- підготовка національно свідомої інтелігенції, примноження культурного потенціалу, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх педагогічних працівників;
- виховання майбутніх фахівців авторитетними, високоосвіченими, носіями високої загальної політичної, правової, інтелектуальної, соціально-психологічної, естетичної, фізичної та валеологічної культури;
- створення умов для вільного розвитку особистості, її мислення і загальної культури, залучення до різних видів творчої діяльності (науково-

дослідної, культурно-просвітницької, суспільно-гуманістичної, фізкультурно-оздоровчої, спортивної, правоохоронної);

- формування громадянської, соціальної активності та відповідальності, залучення молоді до участі в процесі державотворення, розвитку суспільних відносин;

- усвідомлення взаємозв'язку індивідуальної свободи з правами людини та її громадянським обов'язком;

- культивування кращих рис української ментальності: працелюбності, прагнення до свободи, гармонії з природою, поваги до жінки, любові до рідної землі;

- збагачення естетичного досвіду, участь у відродженні та створенні національно-культурних традицій міста, регіону, розширення творчих зв'язків з установами освіти та культури, розвиток художніх здібностей;

- створення умов для самореалізації особистості відповідно до її здібностей, суспільних і власних інтересів;

- пропаганда здорового способу життя, викорінення шкідливих звичок і запобігання правопорушенням.

Фахова підготовка майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі здійснюється, насамперед, науково-педагогічними працівниками випускової кафедри, основна мета роботи якої – організація викладачів споріднених навчальних дисциплін щодо вдосконалення змісту їх викладання, підвищення науково-методичної підготовки, вивчення і пропаганда позитивного досвіду роботи членів кафедри, запровадження у навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій, форм та методів роботи із студентами, спрямованих на якісну підготовку фахівців для закладів дошкільної та загальної середньої освіти. Досягнення цієї мети здійснюється шляхом організації науково-методичної роботи викладачів, оскільки саме методична робота є показником інноваційності викладацького колективу, який досягається на основі системних нововведень щодо мети, змісту освіти, технологій організації навчально-

виховного процесу. Діяльність кафедр коледжу спрямована на модернізацію навчально-виховного процесу, забезпечення світоглядних, загальнокультурних і кваліфікаційних потреб особистості, науково-методичне забезпечення дисциплін, навчальних кабінетів, пошук нових активних та інтерактивних форм і методів навчання, упровадження інноваційних технологій, використання комп'ютерної техніки, самоконтролю за якістю викладання.

Розглянемо особливості підготовки майбутніх учителів музики на прикладі Комунального закладу вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського» (табл. 1.1)

Освітня та педагогічна діяльність коледжу уможливорює висновок, що реалізація поставлених перед вітчизняною освітою завдань багато в чому визначається станом теоретичної та практичної підготовки вчителя, яка відбувається у розрізі вивчення музично-теоретичних дисциплін. Така специфіка підготовки спрямована на становлення та розвиток художнього світобачення, цілісного музично-творчого мислення студентів і сприяє повноцінному осягненню та пізнанню ними різноманітних музичних явищ. Навчальні дисципліни музично-теоретичного циклу належать до сфери гуманітарних наук і відіграють особливу, надзвичайно важливу роль у формуванні майбутнього музиканта-професіонала, створюючи основу для виховання та розвитку його творчої особистості.

Певні традиції викладання музично-теоретичних дисциплін у вітчизняній та зарубіжній музичній педагогіці склались протягом тривалого часу, але в новому тисячолітті нарізла необхідність нових підходів, співзвучних сучасним реаліям. Відродження інтересу до класичної методики викладання через призму інновацій дозволить по-новому осмислити цілі й завдання музично-теоретичного навчання на кожному з етапів багаторівневої музичної освіти в країні²⁰⁹.

²⁰⁹ Гришина В., О. Юрчук. Фахова специфіка викладання музично-теоретичних дисциплін у педагогічному коледжі. Теорія і методика професійної освіти. Випуск 14. Т. 1. 2019. С. 183-187.

Таблиця 1.1.

Специфіка підготовки майбутніх учителів музики у Комунальному закладі вищої освіти
«Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського»

Заклад фахової передвищої освіти				
Освітні (освітньо-кваліфікаційні) рівні	Фаховий молодший бакалавр	Спеціальності: 012 Дошкільна освіта 013 Початкова освіта 014 Середня освіта (музичне мистецтво) 014 Середня освіта (образотворче мистецтво) 061 Журналістика 081 Право	Структурні підрозділи, що забезпечують освітній	<i>Циклові комісії:</i> викладачів філологічних дисциплін викладачів спеціальності «журналістика» викладачів іноземної мови викладачів соціально-економічних дисциплін викладачів суспільних дисциплін викладачів фізико-математичних дисциплін викладачів природничих дисциплін викладачів фізичного виховання та захисту вітчизни викладачів дошкільної педагогіки викладачів шкільної педагогіки викладачів правових дисциплін викладачів образотворчого мистецтва та художньої праці викладачів музично-теоретичних дисциплін викладачів хорового диригування та постановки голосу викладачів основного, додаткового музичного інструменту викладачів загальноосвітніх дисциплін
	Гуманітарно-педагогічний факультет			
	Молодший бакалавр	Спеціальності: 012 Дошкільна освіта 013 Початкова освіта 014 Середня освіта (музичне мистецтво) 014 Середня освіта (образотворче мистецтво)	Структурні підрозділи, що забезпечують освітній процес	Кафедри: - Соціально-економічних дисциплін - Педагогіки, психології та фахових методик - Мистецьких дисциплін
	Бакалавр	Спеціальності: 012 Дошкільна освіта 013 Початкова освіта 014 Середня освіта (музичне мистецтво) 014 Середня освіта (образотворче мистецтво) 081 Право		

Оптимізація навчальної діяльності вимагає активного запровадження в освітній процес інноваційних технічних засобів навчання, міжпредметних і внутрішньо-предметних зв'язків, а також методів, спрямованих на розвиток

творчого мислення. Постійно зростаючий навколишній інформаційний об'єм змушує більш раціонально підходити до процесу навчання, виявляючи нові способи дати студентам якомога більше знань і навичок, необхідних для подальшої успішної музично-педагогічної діяльності та водночас зробити саме навчання цікавим і захоплюючим.

Використання інформативно-комунікативних технологій, що широко впроваджуються в національну музичну педагогіку XXI століття, значно підвищує ефективність навчання з музично-теоретичних дисциплін, відкриваючи нові можливості для їх креативного викладання та ефективного засвоєння студентами музично-теоретичних знань. Багатофункційність комп'ютера, множинність і різноманітність пропонованих ним прикладних програм, зробили його незамінним інтерактивним засобом викладання музично-теоретичних дисциплін²¹⁰.

У процесі вивчення елементарної теорії музики, гармонії, сольфеджіо та аналізу музичних творів комп'ютер може бути використаний як навчальний тренажер, на якому виконуються практичні завдання різного тематичного змісту й типу (як теоретичні, так і слухові) та засіб контролю знань (тестування)²¹¹. Інформативно-комунікативні технології надають майбутнім фахівцям широкі перспективи для самоосвіти, ґрунтовного збагачення своїх професійних знань та креативної самореалізації в музично-професійній діяльності.

Основними навчальними дисциплінами музично-теоретичного циклу в педагогічному коледжі є елементарна теорія музики, гармонія, сольфеджіо та аналіз музичних творів. Названі дисципліни розвивають природні музичні здібності та аналітичне мислення, формують фахові музикознавчі компетенції та художній смак, які є необхідними чинниками у майбутній музично-педагогічній діяльності випускника коледжу.

²¹⁰ Дяченко М. Про використання технічних засобів у музичному навчанні. Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів (музична школа - училище - консерваторія): збірник статей. Упоряд. В. Самохвалов. К. : Муз. Україна, 1983. С.43-48.

²¹¹ Зільберман Ю. Методи активізації уроку та самостійних занять з сольфеджіо за допомогою технічних засобів навчання. Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів (музична школа - училище - консерваторія): збірник статей. Упоряд. В. Самохвалов. К. : Муз. Україна, 1983. С. 49-56.

Серед навчального циклу музично-теоретичних дисциплін найтривалішим за терміном вивчення є курс сольфеджіо, що знаходиться на межі зіткнення теорії та практики. В системі професійної практичної підготовки фахівців-музикантів сольфеджіо є важливою складовою, оскільки розвиває музичні здібності студентів (мелодичний, гармонічний та ритмічний слух, музичну пам'ять), формує навички читання з аркуша, виконання творчих завдань різного типу.

Однак актуальною проблемою викладання залишається те, що сольфеджіо продовжує залишатися не стільки музично-практичною, скільки музично-теоретичною дисципліною, спрямованою на теоретичне засвоєння окремих елементів музичної системи, але не музичної мови.

З цього приводу А. Островський зазначав, що «виховання на основі конкретних особливостей музики, а не шляхом абстрактно-теоретичного засвоєння її елементів, забезпечує потрібну спрямованість музичного смаку учня, закладає основу його естетичних переконань»²¹². Через це варто ретельно ставитися до вибору музичних прикладів для сольфеджування, музичного диктанту, слухового аналізу та інших форм роботи на занятті з урахуванням не лише дидактичних, але й виховних завдань даного предмету.

У процесі вивчення навчальної дисципліни майбутні вчителі музичного мистецтва опановують методику чистого інтонування вправ різного типу, специфіку елементів музичного мовлення та їх взаємодії з метою визначення на слух, технологію запису музичного диктанту, підбору гармонічного супроводу до нескладних мелодій, складання конструктивних і художніх прикладів. Правильна організація активної слухової роботи студентів із урахуванням останніх досягнень музичної психології сприяє формуванню в них значно якісніших слухацьких навиків²¹³.

²¹² Островский А.Л. Методика теории музыки и сольфеджио. Л. : Музыка, 1970. 296 с.

²¹³ Карасева М. Сольфеджио-XXI: между мечтой и прагматикой. Как преподавать сольфеджио в XXI веке. Сб. статей. Составители О. Берак, М. Карасева. М., 2006. С. 3-10.

Таким чином, вивчення сольфеджіо передбачає набуття та розвиток практичних (інтонаційних, слухових, творчих) навичок, необхідних студентам для майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Елементарна теорія музики відкриває цикл музично-теоретичних дисциплін і є фундаментом теоретичної освіти музиканта-фахівця. На думку Ю. Холопова, «теорія музики є системою знань про сутність явищ та законів музики»²¹⁴. Протягом навчального курсу з ЕлТМ студенти опановують виражальні засоби музичного мистецтва, основи та специфіку музичної мови, знайомляться із музичною термінологією, розвивають навички початкового аналізу музичних творів.

В освітній програмі теорія музики є базовою дисципліною для подальшої музично-теоретичної освіти в процесі вивчення гармонії, сольфеджіо й аналізу музичних творів. Якісне засвоєння навчального матеріалу надалі допоможе успішно освоювати й інші музичні дисципліни, адже сприйняття та розуміння музичних творів багато в чому залежить від глибини та стабільності отриманих знань, навиків і вмінь.

Вивчення елементарної теорії музики передбачає різні форми аудиторної й самостійної роботи. Завдяки виконанню ряду практичних завдань у студентів формується музично-аналітичне мислення та музична логіка. Послідовності та систематичності оволодіння відповідними вміннями і навиками, необхідними для формування професійних компетенцій студентів, сприяє їх самостійна робота. Результати цієї роботи контролюються на кожному занятті та враховуються в процесі проміжної й підсумкової форм контролю.

Процес контролю – одна з найбільш відповідальних операцій у навчанні. Крім того, педагогічний контроль виконує цілий ряд функцій: оціночну, стимулюючу, розвиваючу, навчальну, діагностуючу, виховну тощо. Вибір форм контролю залежить від мети, змісту, методів, часу та місця. Систему контролю

²¹⁴ Холопов Ю. Музыкально-теоретические системы: Учебник для историко-теоретических и композиторских факультетов музыкальных вузов. М. : Композитор, 2006. 632 с.

утворюють екзамени та заліки, усне опитування, контрольні роботи, семінари, колоквиуми, реферати тощо.

Для вироблення навиків по узагальненню, поглибленню, закріпленню та систематизації отриманих теоретичних знань із тем навчальної дисципліни проводяться контрольні роботи та тематичні тестування. Ці форми контролю знань заплановані в кінці вивчення кожного тематичного розділу. Вони містять комплекс завдань, що актуалізують вміння та навички, отримані на заняттях і в процесі самостійної роботи, а також знання, набуті під час вивчення інших теоретичних та практичних музичних дисциплін.

У дію вступає так званий концентричний спосіб викладу навчального матеріалу, сутність якого полягає у використанні раніше засвоєних тем та музичного матеріалу в наступних нових більш складних навчальних завданнях²¹⁵. У такий спосіб коло компетенцій постійно розширюється, оскільки кожна з циклу музично-теоретичних дисциплін передбачає одночасне формування широкого спектру професійних компетенцій.

Гармонія – одна з найважливіших ланок у циклі музично-теоретичних дисциплін. Базуючись на знаннях та вміннях, отриманих у результаті вивчення елементарної теорії музики, в свою чергу, гармонія є основою для вивчення підсумовуючої дисципліни теоретичного циклу – аналізу музичних творів. Опановуючи курс гармонії як важливого виражального та формотворчого засобу музики, студенти знайомляться з основними стильовими закономірностями класичної гармонії, у них формуються професійно значимі уміння й навички гармонізації мелодії та гармонічного аналізу.

Класична тріада форм аудиторної та позааудиторної роботи на гармонії – це виконання письмових гармонізацій задач, гра вправ на фортепіано та гармонічний аналіз музичних творів чи їх фрагментів, причому жодна з форм не повинна домінувати.

²¹⁵ Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів (музична школа - училище - консерваторія): збірник статей. Упоряд. В. Самохвалов. К. : Муз. Україна, 1983. 98 с.

У процесі виконання практичних письмових завдань та вправ для гри на фортепіано у студентів формуються навички логічного голосоведіння²¹⁶. Крім того, значна увага приділяється розвитку в майбутніх педагогів-музикантів практичних компетенцій: уміння створити акомпанемент до пісенної мелодії. Студенти освоюють різні форми супроводу, дублюючи при цьому мелодію, або ж ні. Основа акомпанементу спирається на типізовані гармонічні звороти, які відповідають класичним нормам голосоведіння.

Під час навчально-практичної діяльності у майбутніх фахівців розвивається гармонічний слух, аналітичне мислення та творчі здібності. Тому вивчення курсу гармонії є однією з визначальних умов формування професійного музиканта.

Аналіз музичних творів узагальнює здобуті знання з елементарної теорії музики, гармонії, музичної літератури/історії музики. Ця навчальна дисципліна дає не лише уявлення про різноманітність та цілісність музичних творів, але й про логіку композиції, музичну драматургію, сприяючи фаховій орієнтації студента у масштабному доробку світового музичного мистецтва. За допомогою набутих впродовж вивчення курсу АМТ знань і умінь, майбутній педагог зможе здійснювати креативний вибір високохудожніх творів для успішного викладання предмета «Музичне мистецтво» в закладах загальної середньої освіти у своїй подальшій роботі.

Форми роботи на заняттях переважно базуються на аналізі музичних творів. Підсумковий комплексний аналіз музичної композиції містить у собі визначення форми, стильові та жанрові витоки тематизму, зв'язок даного твору з подібними творами інших композиторів цієї епохи, а також порівняльний аналіз із творами інших композиторів інших епох.

Орієнтація курсу на майбутню професійну діяльність педагога-музиканта передбачає включення у музичний матеріал для аналізу творів, які слугують

²¹⁶ Бондаренко Т Розвиток творчих навичок на уроці гармонії. Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів: (музична школа - училище - консерваторія): збірник статей. Упоряд. В. Самохвалов. К. : Муз. Україна, 1983. С. 57-68.

взірцями європейської музики різних стилєвих напрямів, і які зможуть бути використані студентами на заняттях з педагогічної практики, а згодом – і в практичній діяльності.

Спрямований на виявлення художньо-естетичної цінності творів музичної класики, курс аналізу музичних творів формує у студентів оціночне ставлення до шедеврів музичного мистецтва, а отже, виховує в них художньо-естетичний смак та формує слухацьку культуру.

Знання, набуті студентами на заняттях із музично-теоретичних дисциплін, дозволяють цілісно охопити суть музичного твору, проаналізувати його, виявити унікальні особливості та репрезентувати його в контексті музичного розвитку. В результаті виробляються вміння користуватися професійною науковою музичною термінологією, працювати з науковою та нотною літературою, чітко викладати науково-теоретичний матеріал як вербально, так і в письмовій формі, реалізувати системно-науковий підхід до оцінки музичних явищ в соціокультурному контексті епохи.

Таким чином, опанування комплексом музично-теоретичних дисциплін є необхідною умовою для розширення світогляду майбутнього педагога-музиканта і розуміння ним глобальних художньо-мистецьких процесів, оскільки зводить в єдине ціле уявлення про роль та місце музичного мистецтва на різних історичних етапах формування духовної культури людства.

Ураховуючи сучасні реалії, вважаємо за необхідне наголосити на важливості зосередження більшої уваги на професійній підготовці майбутніх учителів музики саме в педагогічному коледжі. Адже коледж, як сучасний тип закладу вищої освіти, спроможний забезпечити високий рівень професійної, теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців. Саме тут закладається достатнє фахове теоретико-методичне підґрунтя, здійснюється практична підготовка (у тому числі на базі закладів дошкільної та загальної середньої освіти, літніх оздоровчих таборів тощо) з метою формування професійної компетентності студентів, що забезпечить у майбутньому ефективність їхньої

педагогічної діяльності, здатність самостійно вирішувати професійно зорієнтовані завдання.

Основними напрямками вдосконалення організації навчального процесу в педагогічному коледжі є:

- підвищення ефективності процесу засвоєння студентами знань, умінь і навичок через забезпечення належного використання педагогами інноваційних методичних засобів і прийомів навчання;
- упровадження в навчальний процес новітніх технологій навчання;
- ефективне використання сучасних засобів навчання;
- активізація методичного забезпечення навчального процесу;
- забезпечення постійних зв'язків із закладами, установами, організаціями, де працюють випускники коледжу з метою аналізу стану підготовки фахівців і врахування його результатів у подальшому вдосконаленні навчально-методичної діяльності.

2.3. Світовий досвід формування професійної компетентності майбутніх учителів музики

Для кращого розуміння шляху змін та реформування, на якому знаходиться сучасна освітня система України загалом та музично-педагогічна освіта зокрема, а також усвідомлення подальших дій для її вдосконалення, важливим є звернення до досвіду побудови освітнього процесу в розвинених європейських країнах і провідних країнах світу, вивчення шляхів реорганізації та імплементації законів й інших державних нормативних документів у країнах, які успішно вдосконалюють міжнародний простір демократичної європейської освітньої моделі в умовах політичних та соціально-економічних змін ХХІ століття.

Актуальні аспекти розвитку вищої педагогічної освіти в цілому та музично-педагогічної освіти зокрема в провідних країнах світу розкрито в наукових працях низки дослідників. Зокрема, питання педагогічної освіти

Франції досліджували Р. Абі, М. Альте, Ф. Мерсьє, Т. Харченко та інші науковці, особливості системної підготовки вчителів Німеччини вивчали такі науковці як Й. Абель, Г. Белленберг, Д. Беннер, З. Бльомеке, Ф. Бонзак, У. Зандфукс, Е. Терхарт тощо. Проблеми музично-педагогічної освіти та адаптацію до професійної праці випускників напряму музичне виховання Польщі висвітлювали у своїх працях А. Василюк, Є. Вуттке, Р. Гоздецька, М. Грусевич, М. Кіссель, І. Ковчина, С. Когут, Г. Ніколаї, А. Питляковський та інші науковці.

У провідних країнах світу, як зазначають дослідники, простежується тенденція до становлення креативної економіки, технологій креативного розвитку, що носить інтегративний характер. Ключовим аспектом у реалізації технологій креативного розвитку є орієнтація на довгострокову перспективу, головний акцент у якій ставиться на стимулювання культурної та творчої діяльності, налагодження взаємодії креативних суб'єктів, засобів їх діяльності у процесі реалізації креативного потенціалу.

Вивчаючи проблему розвитку мистецької освіти в зарубіжних країнах, О. Шевнюк зауважує, що мистецтво є важливою ланкою та невід'ємною частиною системи освіти зарубіжних країн, яке не протиставляється точним і природничим наукам та не вважається другорядним фактором впливу на особистість²¹⁷. Дослідниця зауважує, що музично-педагогічна підготовка майбутніх учителів музики (музичного мистецтва) має на меті формування фахівця, здатного здійснювати власну професійну діяльність як у системі загальної шкільної освіти, знайомлячи дітей з різними видами мистецтва (у тому числі й музикою) в процесі викладання самостійних мистецьких предметів, так і в позашкільній виховній діяльності, у гуртках. Мистецька освіта розглядається в зарубіжних країнах як дієвий засіб розвитку креативного мислення особистості, що є важливим не лише в мистецькій діяльності, а й формує досвід

²¹⁷ Шевнюк, О., 2006. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції. *Імідж сучасного педагога*. № 5-6. с. 17-19., с. 17.

конструктивного вирішення практичних завдань у будь-якій діяльності в умовах сучасного ринку праці²¹⁸.

Аналіз зарубіжного освітнього досвіду засвідчує, що одним із пріоритетних завдань музично-педагогічної освіти є підготовка фахівців, які вільно володіють своєю професією, орієнтуються в суміжних галузях діяльності, здатні до постійного фахово-виконавського зростання, самовдосконалення та самореалізації у мистецькій діяльності, ефективно застосовують інновації. У західноєвропейській педагогіці в кінці XX ст., зауважує О. Бондаренко, сформувалося кілька концепцій вищої педагогічної освіти, які визначили структуру та основні форми організації освітнього процесу. Дослідниця представила таку класифікацію основних концепцій вищої педагогічної освіти: раціоналістична (на основі менеджменту); консервативно-традиціоналістська; неогуманістична (феноменологічна)²¹⁹.

Є. Проворова зазначає, що раціоналістичну концепцію навчання вважають однією із провідних у вищій педагогічній школі Заходу. Основний принцип моделі – регулювання "освітнім менеджером" зовнішніх умов процесу навчання та реакцій на нього учнів. Головне завдання – засвоєння певної освітньої програми, яка в подальшому допоможе студенту реалізувати конкретну функціональну роль у суспільстві. Для того, щоб викладач міг цілеспрямовано формувати поведінковий репертуар студентів й оцінювати результати цієї роботи, освітня програма має бути перекладена на мову конкретних поведінкових термінів²²⁰.

Недоліком раціоналістичної концепції освіти є те, що розвиток когнітивних структур особистості та її пізнавального потенціалу здійснюється на механістичній основі з орієнтуванням на утилітарне навчання. До позитивних

²¹⁸ Шевнюк, О., 2006. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції. *Імідж сучасного педагога*. № 5-6. с. 17-19.

²¹⁹ Бондаренко Е. Н. Профессиональное педагогическое образование в зарубежных странах на современном этапе : монография. Минск : Тесей, 2008. 224 с. С. 19

²²⁰ Проворова, Євгенія Михайлівна. Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 - теорія та методика музичного навчання; М-во освіти і науки України, Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 39 с.

моментів відносять такі риси: процес навчання прямо залежить від актуального рівня знань та умінь студента; студенти звільняються від жорсткого ліміту часу при засвоєнні пізнавальних блоків програми (обсяг навчального матеріалу є постійним, а час навчання змінним).

Відповідно до консервативно-традиціоналістської концепції Е. Бондаренко²²¹ вищу педагогічну школу розглядає як інститут, що є культурною основою суспільства. Головна роль у процесі навчання відводиться знанням, викладачеві, який передає учням знання, вміння та навички. Це «модель, що уособлює найвищі ідеали, до яких має прагнути студент». Головна функція консервативно-традиціоналістської концепції – це збереження та передача тих знань і цінностей, що складають моральну та інтелектуальну основу соціального спадку людства.

Основний пріоритет неогуманістичної (феноменологічної) концепції полягає в утвердженні особисто значущого навчання. Навчальні заклади мають надати майбутнім педагогам якомога більше емоційного заохочення та свободи щодо засвоєння знань, культурних цінностей, духовно моральних імперативів, професійних умінь та навичок. Адже творчо налаштований учитель, що самоактуалізується, наділений великим духовним впливом на учнів²²². Гуманістична педагогіка стала на Заході головною теоретичною базою формування традиційної педагогічної освіти. Позитивні сторони неогуманістичної освіти визнані багатьма вченими країн ЄС²²³.

Зарубіжний освітній досвід засвідчує наявність американської, англійської, китайської, фінської тенденцій модернізації музичної освіти. Окреслимо деякі риси їх тенденцій²²⁴.

²²¹ Бондаренко Е. Н. Профессиональное педагогическое образование в зарубежных странах на современном этапе : монография. Минск : Тесей, 2008. 224 с.

²²² Бондаренко Е. Н. Профессиональное педагогическое образование в зарубежных странах на современном этапе : монография. Минск : Тесей, 2008. С. 27

²²³ 258. Patterson C.H. Humanistic education. N.J.: Englewood Cliffs, 1973, 194 p.

²²⁴ Hargreaves A., Shirley D. (2009). The Fourth Way: The inspiring future of educational change. Thousand OARS, CA: Corwin. 168 p.

Американська тенденція характеризується зростанням вимог до освітніх програм, розвитком загальнонаціональних стандартів, збільшенням кількості тестувань, заохоченням до змагань вчителів і шкіл, вимогою від усіх більш напруженої роботи. Музика як обов'язковий предмет вивчається, починаючи з восьмого класу, два рази на тиждень по 45 хвилин. Л. Горюнова вказує, що останнім часом відбулося зміщення акценту з творчої діяльності як найкращого методу творчого розвитку на дослідження музичного сприймання²²⁵. Навчання співу базується на реалізації вокальних принципів італійського *bel canto* та на використанні різностильового і різножанрового репертуару.

Кожен вищий мистецький навчальний заклад працює за власною освітньою програмою та індивідуально-груповим підходом. Наприклад, студенти консерваторії Нової Англії (США) (New England Conservatory of Music)²²⁶ працюють у майстер-класах видатних майстрів вокалу Джеральда Фінлі, Рене Флемінг, Томаса Квасткопф та інших.

Досліджуючи особливості підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності у Сполучених Штатах Америки, Н. Овчаренко наголошує на тому, що вокальну психологію і педагогіку відносять до дисциплін за вибором студента, а опанування мистецтвом співу поступово ускладнюється²²⁷.

Альтернативним спрямуванням модернізації музично педагогічної освіти є *англійська тенденція*, яка займає проміжне місце між повною професійною автономією і провадженням стандартизації²²⁸. Пріоритети англійської моделі це акцент на духовні задачі освіти, розвиток здібностей в учнів.

Школа у Великобританії залишається «потужним фактором формування музичного виховання, а також розуміння музики, музичного смаку і

²²⁵ Горюнова, Л. В., 1985. Основные направления в теории и практике музыкального воспитания в США за последние 15 лет. *Музыкальное воспитание в школе* : сборник статей. Москва : Музыка. Вып. 16. с. 75-76.

²²⁶ *New England Conservatory of Music* [online]. Available at: <http://necmusic.edu/>. [Accessed 16 October 2019].

²²⁷ Овчаренко, Н. А., 2013. Напрями модернізації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті світових тенденцій освіти. *Педагогічний процес: теорія і практика* : зб. наук. пр. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС»». Вип. 4. с. 154-163.

²²⁸ Hargreaves A., Shirley D. (2009). *The Fourth Way: The inspiring future of educational change*. Thousand OARS, CA: Corwin. 168 p.

кругозору»²²⁹. Зазначимо, що до кінця 80-х рр. XX ст. формально узаконених вимог до навчальних програм у Великобританії взагалі не було (замість них існували «рекомендаційні настанови»). Однак в 1988 р. з'явилася Національна навчальна програма для шкіл Англії та Уельсу, за якою музику включали до навчального плану школи тільки після 1992 р. як вид діяльності учнів у двох напрямках: «виконання і написання музики(^{2/3}), а також її прослуховування і оцінка (^{1/3})»²³⁰.

Остання версія програми з музики була введена в 2000 р., у якій з'явилася «одна спільна мета – знання, розуміння і вміння <...>, щоб слухання і використання знань і розуміння розвивалися за допомогою взаємопов'язаних навичок виконання, написання і слухання» у відповідності до таких складових:

1) управління звуками в процесі співу і гри – навички виконання; 2) реагування і рецензування – навички оцінювання; 3) слухання і використання знань і розуміння. Реалізація цих завдань передбачає «навчати створенню зразків музики» і «вмінню грати на інструментах з використанням звуковисотності та без неї»²³¹.

Окремо від шкільної програми були розроблені рекомендації для дошкільної освіти «Мета раннього навчання», у яких є розділ «Творчий розвиток», у якому визначено завдання музичного розвитку, реалізація яких забезпечує формування у дітей наступних умінь: розпізнавати і досліджувати зміну звуків, співати напам'ять прості пісні, дізнаватися повторювані звуки і мотиви і виконувати рухи під музику; використовувати свою уяву в музиці; виражати і повідомляти свої думки, уявлення і почуття, використовуючи різні пісні і музичні інструменти»²³².

Національна програма, прийнята в Північній Ірландії, співзвучна програмі для Англії та Уельсу: вона орієнтована на музичні «творчість і самовираження» і

²²⁹ Бодина, Е.А.2017. Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века. Москва, Юрайт, 333 с.

²³⁰ там само

²³¹ Бодина Е.А.Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века. Москва, Юрайт, 333 с.

²³² там само

розрахована на дітей від 4 до 14 років. Однак, на відміну від останньої навчання в середній школі є «вибірковим» і триває після державних іспитів, які діти здають в 11 років.

Зазначимо, що і в Англії, і в Уельсі, і в Ірландії викладання музики зазнає певних проблем через дефіцит кваліфікованих учителів музики, значна частина з яких не мають навіть ступеня бакалавра. Часом учителями музики працюють представники народного мистецтва: співаки, танцюристи, аматорські виконавці та ін.

Англійська національна програма музичної освіти орієнтована на активні види діяльності в процесі вивчення музики. Музична діяльність характеризується особливим комплексом понять, специфічних для англійської музичної педагогіки. Під діяльністю мається на увазі *виконання* (спів, публічні виступи, репетиції, вправи), *створення* (імпровізації, дослідження і осмислення розвитку музичного матеріалу, написання музики або створення закінченого музичного твору), *оцінювання* (аналіз, порівняння, оцінка, інформування, пристосування, поліпшення), а також *слухання і використання*.

Досягнення учнів з музики мають відповідати одному з рівнів (всього їх дев'ять): до 7 років – другий рівень до 11 – четвертий, до 14 – п'ятий-шостий. Музична грамотність і читання нот на другому рівні полягають у вигадуванні власних знаків для зображення музики, на четвертому – у читанні простих нотних текстів, на шостому – у використанні відповідної нотації, що відбиває різні жанри і стилі музики.

До основних методів музичної освіти у Великобританії відносять пояснення (поняття ритму та мелодії; як імпровізувати, вибирати, комбінувати і організовувати музичний матеріал у музичні структури), що сприяє кращому розумінню дітьми написання музики як одного з обов'язкових видів навчальної діяльності.

«Шкільна музика» – актуальна спеціальність у закладах вищої музично педагогічної освіти. Зокрема, Університет музики та театру ім. Ф. Мендельсона

Бартольдї (Лейпциг)²³³ пропонує для студентів музичну, вокальну (півтори години предмету «Спів» на тиждень), а також педагогічну підготовку, що охоплює мистецько--практичний, музично-теоретичний, музично-педагогічний блоки. У процесі підготовки до музично-педагогічної діяльності у закладах вищої освіти майбутні учителі вивчають, зокрема, такі навчальні дисципліни, як читання партитур, спів, хор, джазовий хор, класичний камерний ансамбль теорія музики, розвиток слуху, аналіз музичних форм, музикознавство, музична педагогіка²³⁴. Фахова підготовка відбувається на двох рівнях (бакалаврат та магістратура), запровадження модульно-рейтингової системи та єдиної європейської системи оцінювання результатів навчання²³⁵.

У Великобританії університети здійснюють цілісну теоретичну підготовку вчителів, а практична фахова підготовка відбувається в процесі безпосереднього викладання в школі. Таким чином, ми спостерігаємо поліваріантність взаємозв'язку університетів з іншими інституціями з питань підготовки вчителя музики.

На сьогодні існує кілька відомих моделей поетапної фахової підготовки вчителів музики у Великобританії, які ґрунтуються на оптимальній взаємодії складових навчальної програми підготовки фахівців. Зокрема, це:

- *паралельна модель* формується за принципом паралельної взаємодії складових навчальної програми протягом усієї фахової підготовки. Так, зокрема, в Англії отримання диплома бакалавра освіти потребує проходження програми, що забезпечує паралельне вивчення всіх означених компонентів і розрахована на чотири роки базової підготовки вчителя.
- *інтегрована модель* передбачає не лише одночасне вивчення складових навчальної програми, а й тісний взаємозв'язок на професійно зорієнтованих

²³³ Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.hmt-leipzig.de/index.php?dep98>.

²³⁴ Брайнин В. Б. Музыкально педагогическое образование в Германии и Болонский процесс / В. Брайнин, Р. Нойман // Музыка в школе. Москва, 2007. № 3. С. 11-16.

²³⁵ Lexikon der Musikpädagogik / [Hrsg. von S. Helms, R. Schneider, R. Weber]. Kassel : Bosse, 2005. s. 177.

темах через інтеграцію теорії з практикою. Найбільшого поширення означена модель набула у скандинавських країнах.

- *послідовна модель* на першому етапі навчання включає вивчення загальних і спеціальних дисциплін, а на другому (завершальному) етапі – вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу і навчальну практику. Однією з найпоширеніших «послідовних» моделей є так звана «цюріхська модель», зорієнтована на ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку майбутніх учителів до початку вивчення фахових дисциплін та методик їх викладання²³⁶.

За англійською тенденцією відбувається розвиток музичної освіти у країнах Європейського Союзу. Зокрема, у Польщі активно продовжується сьогодні дієве реформування вищої освіти. Це дає змогу спостерігати чимало схожих аспектів у діяльності закладів вищої освіти та організації системи музично-педагогічної підготовки фахівців.

Освітня система Польщі пройшла складний та тривалий у часі шлях розвитку. На сьогодні вища освіта Польщі складається майже виключно із закладів університетського рівня. Що стосується музично-педагогічної та мистецької підготовки, то вона здійснюється в таких типах вищих навчальних закладів:

- університети (практично автономні в усіх питаннях внутрішньої і зовнішньої діяльності, включаючи введення нових факультетів чи спеціальностей);
- вищі педагогічні школи (педінститути);
- вищі академії мистецтв (музичні, театральні, художні, кіно);
- вчительські колегії.

²³⁶ *Building Creative Capacities for the 21st Century*. 2006. World Conference on Arts Education. Lisbon, Portugal, 6–9 March.

²³⁶ Martišauskienė, E., 2007. Studentų asmenybinio ugdymo(si) pedagoginių kompetencijų sklaida per pedagoginę praktiką. *Pedagogika: mokslo darbai*. T. 86. P. 14-22.

²³⁶ Popovych, N., 2014. The role of an integrated approach in music education technology. *European Researcher*. Vol. (73). № 4-2 (Eng). p. 748-755

Польща також має власні багатовікові традиції, що стосуються сфери музичного виховання підростаючого покоління та підготовки педагогічних кадрів до роботи в сфері музичної освіти²³⁷. В усі часи існування Польщі до музичного виховання підростаючого покоління ставилися з особливою увагою, підкреслюючи надзвичайну роль музики в вихованні та психофізичному розвитку особистості. Зокрема, С. Добровольський, директор Вищих педагогічних студій (Wyższe Studia Pedagogiczne) у Варшаві зауважував, що лише музика, з-поміж інших видів мистецтв, здатна впливати на розвиток психіки в цілому, а також на соціалізацію індивіда²³⁸.

Сучасна дослідниця Г. Ніколаї, вивчаючи питання музично-педагогічної освіти в Польщі, започаткувала новий напрям порівняльної педагогіки – музично-педагогічна компаративістика. Означений напрям дає змогу досліджувати проблеми музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів, музикантів у контексті порівняльної педагогіки. Науковцем створено цілісну картину становлення і розвитку музично-педагогічної освіти в Польщі, що формувалася протягом тисячоліття та пройшла шлях від педагогічної діяльності музикантів у сфері загальної й академічної освіти та музичної підготовки вчителів, до відокремлення в самостійну галузь педагогічної освіти, перетворюючись на компонент мистецької освіти²³⁹.

Професійна педагогічна діяльність фахівців музичного мистецтва у Польщі спрямована на розвиток художньо-естетичного світогляду учнів, їх здатність до сприймання, оцінювання й творчої діяльності у мистецтві. Тому головними критеріями, за якими ми здійснювали аналіз педагогічної компетентності вчителів мистецьких дисциплін зарубіжних країн, були рівень володіння майбутніми фахівцями спеціальними мистецькими знаннями, рівень володіння музично-виконавськими вміннями, умінням сприймати,

²³⁷ Chila-Szypulowa, I. 2000. *Muzyka w poezji wieszczow*. Kielce : Wydawnictwo Akademii Switokrzyskiej. 180 s.

²³⁸ Dobrowolski, S., 1932. Wychowawcze oddziaływanie muzyki. *Muzyka w Szkole*. Nr 4. S. 12-14., с. 12.

²³⁹ Ніколаї, Г. Ю., 2008. Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття): автореф. доктор пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ. 46 с.

інтерпретувати, зберігати та використовувати художню інформацію, втілену в мистецьких творах з метою навчання та виховання особистості.

Розвиток педагогічної майстерності вчителів музики в Польщі (як і в Україні) виступає як спеціально організований процес їхньої освіти та самоосвіти з орієнтацією на розвиток емоційної та почуттєвої сфери особистості; розкриття творчого потенціалу; формування ціннісно-орієнтованої основи життєдіяльності та самовизначення позиції професійно компетентного вчителя²⁴⁰. Саме тому проблема вдосконалення системи професійної підготовки вчителів музики в Польщі є однією з найбільш актуальних для сучасної музично-педагогічної науки. Важливим компонентом музичної освіти в підготовці фахівців у сфері музичного мистецтва визнано формування професійно значущих умінь, які збагачують художній тезаурус та підвищують компетентність студентів, формують здатність до художньо-естетичного сприймання мистецтва, розвивають здатність до творчої самореалізації в процесі аналізу й виконавської інтерпретації творів музичного мистецтва.

О. Кулдіркаєва, досліджуючи особливості музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики в Польщі, зазначає, що до сучасного фахівця музичного мистецтва висувається низка вимог, рівень яких значно вищий, ніж був раніше. Зокрема, сучасний учитель музики повинен бути дослідником; уміти працювати в поліпрограмному освітньому просторі, розрізняючи програми щодо їх ефективності. Фахова підготовка компетентного вчителя музики в Польщі об'єднує словесні, наочні і практичні види діяльності. При цьому взаємодія викладачів зі студентами спрямовується на передачу і засвоєння майбутніми фахівцями конкретних музичних знань, умінь і навичок в таких сферах музично-педагогічної діяльності, як навчання музичної грамоти, теорії та історії музики, навчання грі на музичних інструментах, співу і

²⁴⁰ Соломаха, С. О. 2013. *Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури* : посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 158 с.

диригування, навчання створенню музики і виконавської діяльності²⁴¹. Учитель музики (музичного мистецтва) в Польщі є, перш за все, фахівцем у галузі освіти, людиною, котра має загальну освіту, фахову (музичну) і професійну (педагогічну) підготовку в галузі засобів, форм, методів розвитку суб'єктів педагогічного процесу засобами музичного мистецтва або циклу мистецьких дисциплін у загальноосвітньому просторі.

Дослідниця Є. Проворова у своєму дисертаційному дослідженні «Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу» зазначає, що у вищих закладах Польщі музичне виховання фахівці розглядають як цілеспрямований, систематичний розвиток музичної культури та музичних здібностей людини, виховання емоційного сприйняття музики та морально-естетичних почуттів, здатності розуміти та відчувати зміст музичного твору²⁴². Інтеграція змісту навчальних дисциплін у молодших класах Польщі передбачає поєднання музики з вивченням мови, з фізкультурою, природознавством і образотворчим мистецтвом. Із 4-го класу розпочинається так зване блокове навчання, де предмети об'єднані в певні блоки: фізико-математичний, природничо-біологічний, гуманітарний. Викладання усіх навчальних дисциплін відбувається з максимальним використанням міжпредметних зв'язків.

Незважаючи на те, що система фахової підготовки майбутніх учителів музики в закладах вищої освіти України та Польщі має чимало схожих рис у структуруванні навчально-організаційного процесу, у формулюванні вимог до результатів музично-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, вища освіта Польщі більше інтегрована у Європейський простір вищої освіти, ніж українська. Членство у ЄС забезпечує польським закладам вищої освіти участь у програмах академічного обміну, таких як Erasmus+. Також існує інтеграція на

²⁴¹ Кулдіркаєва, О. В., 2008. Художньо-творча діяльність у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики. В: *Проблеми сучасного музичного виховання й навчання* : регіон. наук.-практ. конф. 27 березня 2008 р., Луганськ. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2008. с. 58-67.

²⁴² Проворова Є. М. Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 - теорія та методика музичного навчання; М-во освіти і науки України, Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 39 с.

європейському континенті поза структурами ЄС: CEEPUS, Fundusz Stypendialny i Szkoleniowy. Це відкриває значно ширші можливості здобувачам освіти для вдосконалення своїх професійних якостей та подальшої реалізації на ринку праці.

Однією з найбільш досконалих та провідних у світі вважається сучасна система французької освіти, в тому числі й педагогічної. Музичне мистецтво, поруч із пластичними мистецтвами, внесене у Франції до переліку фундаментальних дисциплін із поглибленим викладанням²⁴³. В основі концепції художньої освіти цієї країни знаходиться три головних базових принципи, які передбачають тісний зв'язок між мистецько-культурною сферою та іншими галузями знань, органічне поєднання творчих зусиль педагогів з культурними інституціями країни, а також створення мистецько-культурних платформ та майданчиків для здійснення практичної діяльності учнів, студентів^{244, 245}. Починаючи з середини 80-х років XX століття, у загальноосвітніх школах Франції започатковано діяльність класів культури, які передбачають залучення до викладання не лише вчителів музики, а й відомих митців як партнерів педагогів²⁴⁶.

Особливістю сучасної політики французької держави є тісне співробітництво Міністерства культури та Міністерства освіти. Так, важливою вимогою є створення освітніх служб при кожній культурній установі державного підпорядкування, що сприяє тісній співпраці та розвитку партнерських стосунків між освітніми та культурними інституціями Франції.

Раціональною є співпраця окремих митців-музикантів з художніми колективами, різноманітними культурними інституціями, використання їх як баз практики для майбутніх учителів музики. Існують також ресурсні центри регіональних управлінь культурною діяльністю, діє служба педагогічних

²⁴³ Волинець, А., 2009. Інформаційне забезпечення загальної мистецької освіти у Франції. *Мистецтво і освіта*. № 4. с. 14-18.

²⁴⁴ Education artistique et cultural. *Catalogue 2007. Selection 2006-2007*. [online] SCEREN-CNDP. 48 P. Available at: <http://www/cndp.fr/catalogues/arts2007/accueil.htm> [Accessed 10 October 2019].

²⁴⁵ Волинець, А., 2003. Мистецька освіта у школах Франції. *Мистецтво і освіта*. № 1. с. 61-63.

²⁴⁶ Волинець, А., 2003. Мистецька освіта у школах Франції. *Мистецтво і освіта*. № 1. с. 61-63.

радників. За інтегрованими мистецько-культурними програмами працюють класи РАС, в яких здійснюється поглиблене вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу. У навчальних планах, згідно з якими здійснюється освітній процес у цих класах, додатково відводиться 12 годин на рік для ознайомлення з яскравими та самобутніми мистецькими досягненнями²⁴⁷.

Діяльність таких класів ґрунтується на таких основних принципах: поєднання творчих зусиль митців, педагогів, культурних інституцій; створення спеціальних майданчиків для різноманітних форм мистецько-культурної практики; установлення прозорих зв'язків між мистецько-культурною сферою та іншими галузями знань. Виходячи з означених засад мистецької освіти, музично-педагогічна підготовка вчителя музики передбачає не лише формування організаторських умінь щодо співпраці, наприклад, із музеями, експозиції яких є потенційним навчальним простором для проведення уроків мистецтва, у тому числі й уроків музики.

З огляду на означені засади мистецької освіти, музично-педагогічна підготовка вчителя музики передбачає не лише формування компетентного фахівця-музиканта, що є в пріоритеті, але й формування організаторських умінь щодо співпраці, насамперед, з музеями, експозиції яких вважаються потенційним навчальним простором для проведення уроків мистецтва, у тому числі й уроків музики. Значна увага звертається на шкільну профорієнтаційну роботу, вагомим аспектом якої є участь учнів у мистецько-культурних проектах, присвячених біографіям відомих композиторів і музикантів.

Однак, у процесі підготовки вчителів зустрічаються певні труднощі. Для участі в мистецько-культурних проектах недостатньо лише фахової підготовки вчителів музики. Потрібний значно ширший спектр мистецьких і культурологічних знань, умінь, що становлять основу компетенцій вчителя музики. Тому в системі університетської педагогічної освіти використовуються

²⁴⁷ Волинець, А., 2003. Мистецька освіта у школах Франції. *Мистецтво і освіта*. № 1. с. 61-63.

«Національні ресурсні центри», які об'єднують сферу освіти і сферу ресурсів із того чи іншого виду мистецтва.

Особливості професійної підготовки вчителів музики в Німеччині досліджують Й. Абель, Г. Белленберг, Д. Беннер, З. Бльомеке, Ф. Бонзак, У. Зандфукс, І. Сташевської, Е. Терхарт, К. Червенко та ін. Як показує аналіз наукових джерел²⁴⁸²⁴⁹, основними тенденціями розвитку музичної педагогіки вищої школи Німеччини є євроінтеграція, стандартизація, орієнтація фахової підготовки на формування практико-зорієнтованих компетентностей у музично-практичній, діагностичній, персональній, аксіологічній, психологічній, соціальній діяльності.

Важливими принципами організації вищої музичної освіти є: орієнтація на реальну професійну практику; застосування особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів; навчання впродовж життя. Варто відзначити, що в музично-педагогічній підготовці студентів мистецьких закладів вищої освіти акцент здійснюється, переважно, на мистецько-практичному аспекті навчання, а в наукових вищих школах (вищих педагогічних школах, університетах) – на науково-теоретичному²⁵⁰.

Як засвідчують проведені науковцями дослідження, відправним і цільовим пунктом організації музичного навчання в музичній педагогіці Німеччини визнано музичну практику²⁵¹. В закладах вищої музично-педагогічної освіти актуальною є спеціальність «Шкільна музика». Так, Університет музики та театру імені Ф. Мендельсона Бартольді (Лейпциг)²⁵² передбачає для студентів музичну, вокальну (півтори години на тиждень предмету «Спів»), а також педагогічну підготовку (із загальним навчальним навантаженням у розмірі

²⁴⁸ Сташевська, І. О., 2010. *Музична педагогіка Німеччини: історія, теорія, практика*: [монографія]. Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка. 560 с.

²⁴⁹ Kraemer, R.-D., 2004. *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium*. Augsburg : Wißner. s. 120-121.

²⁵⁰ Сташевська, І. О., 2010. *Музична педагогіка Німеччини: історія, теорія, практика*: [монографія]. Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка. 560 с.

²⁵¹ Сташевська, І. О., 2012. Провідні тенденції розвитку музично-педагогічної думки в сучасній Німеччині. *Освіта та педагогічна наука*. № 3 (15). с. 67-75.

²⁵² Hochschule für Musik und Theater «Felix Mendelssohn Bartholdy» Leipzig [online]. Available at: <http://www.hmtleipzig.de/index.php?dep98>. [Accessed 12 October 2019].

сімдесяти годин), яка включає музично-теоретичний, музично-педагогічний та мистецько-практичний блоки. У закладах вищої освіти майбутні вчителі музики в процесі підготовки до музично-педагогічної діяльності засвоюють такі навчальні дисципліни як спів, хор, джазовий хор, читання партитур, класичний камерний ансамбль, розвиток слуху, теорія музики, аналіз музичних форм, музична педагогіка, музикознавство²⁵³. У системі вищої освіти спостерігаються такі організаційні зміни як розподіл фахової підготовки на два рівні – бакалаврат та магістратура, – запровадження модульно-рейтингової системи та єдиної європейської системи оцінювання результатів навчання.

Як зазначає І. Сташевська, фахово-методична підготовка майбутніх учителів музики до музичного виховання молодших школярів у Німеччині спрямована на сприяння загальному гармонійному розвитку, формування музичних здібностей, підготовку до подальшого вокального чи інструментального навчання.

У середній школі запроваджено три етапи навчання, які забезпечують творчий підхід до музичного виховання учнів, спрямований на їхній особистісний розвиток. Різноманітний музичний матеріал учителі систематизують за принципом «музичного ералашу», у результаті чого об'єднуються можливості всебічного розвитку особистості, культурних традицій і соціального прогресу.

У контексті проблеми дослідження доцільним є звернення до досвіду Італії. Особливою популярністю в учнів загальноосвітніх шкіл, дитячих шкіл мистецтв, приватних музично-естетичних закладах користується вокальна підготовка та постановка голосу. Для італійської вокальної школи точкою опори є розуміння співу як руху душі²⁵⁴. Зокрема, Йонелла Тафурі вважає, що набуття учнями вмінь творчого самовираження в процесі музичного навчання повинно виходити, насамперед, з музичної діяльності дитини, а не з компонентів музики

²⁵³ Брайнин, В. Б., 2007. Музыкально-педагогическое образование в Германии и Болонский процессин, Р. Нойман // Музыка в школе. – Москва, 2007. – № 3. – С. 11–16.

²⁵⁴ Ангуладзе, Н. 2003. *Ното cantor. Очерки вокального искусства*. Москва : АГРАФ. 240 с. с. 97.

та розробки вправ для їх засвоєння. У момент формування художнього образу технічна сторона ніби відходить на другий план, і слухач не помічає деяких недоліків звукоутворення, занурившись у сенс самого твору разом із виконавцем²⁵⁵. У процесі співацької діяльності викладач повинен розповідати про першоджерела вокального твору, акцентуючи увагу на літературне джерело: поетичний чи прозаїчний текст.

В Італії професійно-методичну підготовку до співацької діяльності можна здобути в різних закладах вищої освіти, зокрема, в Римській консерваторії Санта Чечілія, яка дає музичну освіту на національному та міжнародному рівнях, проводить науковці дослідження, а також вагому роботу з популяризації та розвитку талантів у галузі музики²⁵⁶.

Виходячи з досвіду надання вищої музично-педагогічної освіти у вищезазначених країнах, варто вказати на відмінності в організації управління та контролю системи педагогічної освіти: від автономії (Німеччина) до контролю державними національними службами (Агентство педагогічної освіти в Англії) та прямих інструкцій уряду й міністра національної освіти (Франція)²⁵⁷.

Взірцевим науковець П. Смальберг вважає досвід *розвитку музичної освіти у Фінляндії*²⁵⁸. Фінська модель модернізації музичної освіти втілює ідею новаторства, натхнення та колективної відповідальності; розвиток творчих здібностей як самовдосконалення і самостійно спрямоване навчання²⁵⁹.

Підготовка майбутніх учителів музики у Фінляндії – одна з важливих складових вищої освіти. Однією з умов успіху фінської шкільної освіти є методична підготовка вчителів. Для роботи в школі вчителі повинні мати

²⁵⁵ Тагильцева, Н. Г., 2009. Искусство в развитии самосознания детей. *Известия Уральского государственного университета*. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. № 3 (67). с. 45-51.

²⁵⁶ Conservatorio di Musica Santa Cecilia di Roma [online]. Available at: <http://www.conservatoriosantacecilia.it/il-conservatorio1.html>. [Accessed 15 October 2019].

²⁵⁷ Олексюк, О. М. та Попович, Н. М., 2014. Зарубіжний досвід неперервної фахової підготовки вчителів музики. В: *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття*: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, Україна. 16-17.10.2014. Київ. с. 207-214. с. 212.

²⁵⁸ Смальберг, П., 2015. *Финские уроки. История успеха реформ школьного образования в Финляндии*. Москва.: Изд. Дом «Классика – XXI», 2015. 240 с.

²⁵⁹ Hargreaves, A. and Shirley, D. 2009. *The Fourth Way: The inspiring future of educational change*. Thousand OARS, CA: Corwin. 168 p.

ступінь магістра, володіти вміннями застосовувати сучасні педагогічні знання і методи. Фінські вчителі відповідають за шкільні навчальні програми, самостійно оцінюють досягнення учнів, співпрацюють із населенням. Фінська освіта за останні тридцять років проілюструвала безумовний прогрес і демонструє підвищення мотивації до навчання учнів та залучення в школи молодих талановитих учителів.

За фінською тенденцією розвивається система музичної освіти у скандинавських країнах Норвегії та Швеції. Так, мистецтво є одним із п'яти освітніх напрямів, обов'язкових для вивчення в середній школі Норвегії. Два мистецькі напрями: «Музика. Танець. Драма», «Мистецтва, ремесла та дизайн» (на вибір) учні опановують протягом усіх років навчання. Зміст навчання за кожним напрямом включає три компоненти: спільне ядро, профільні предмети і предмети за вибором. На вивчення цих напрямів у 1-8 класах відведено 988 навчальних годин²⁶⁰. Вищі навчальні заклади відповідно до викладання цих предметів готують вчителів з напрямку «Музика. Танець і драма».

У Швеції музику включають до обов'язкових загальноосвітніх шкільних дисциплін (поряд із танцем, літературно-драматичним, візуальними мистецтвами, текстильними та деревообробними ремеслами, медіа-освітою). Вона вивчається з 1-го по 9-й класи в обсязі 230 із 790 годин, відведених на мистецьку освіту.

У процесі фахової підготовки майбутній учитель музики вчиться розвивати у дітей навички інтерпретації й оцінювання музичних творів, здатність спілкуватися за допомогою музичних образів, формувати в учнів уміння створювати креативні образи, мати уявлення про функції музичного мистецтва та його історію. І хоча дітей з 1-го по 6-й клас навчає один учитель, мистецькі дисципліни і музику викладають лише фахівці²⁶¹.

²⁶⁰ Шевнюк, О., 2006. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції. *Імідж сучасного педагога*. № 5-6. с. 17-19.

²⁶¹ Волинець, А., 2004. Загальна мистецька освіта у школах Швеції. *Мистецтво і освіта*. № 3. с. 10-15.

Зміст музичної освіти у Швеції включає такі структурні компоненти: слухання та створення музичних творів, набуття знань з історії музики, музичних стилів, виконання (інструментальне, вокальне, танцювальне), вивчення музичної спадщини і сучасної музики, розуміння її естетичного змісту.

Програми з музики наголошують на великому значенні цього виду мистецтва, що пов'язується також із сучасним аспектом – впливом на підростаюче покоління молодіжної музичної культури. Якість молодіжної музичної культури безпосередньо залежить від загальної музичної освіти у школі. Тому все це мають ураховувати вчителі музики загальноосвітніх шкіл, мета навчальної діяльності яких полягає в тому, щоб в умовах складного сучасного музичного життя створити відповідну культурну атмосферу як у навчальному закладі, так і в суспільстві в цілому²⁶².

Важливим аспектом професійної освіти вчителя музики у Швеції є також його підготовка до реалізації програми «Мистецтво поза школою», що передбачають мистецько-культурні проекти, які проходять поза школою, але одночасно є інтегративним складником базової шкільної програми. Учителі музики є організаторами позашкільної мистецької діяльності, до якої залучають дітей. Знання музики забезпечує учням можливість грати в оркестрах, співати в хорі, танцювати в національних фольклорних ансамблях. Шведські школярі часто здобувають призові місця на міжнародних музичних фестивалях. Недаремно програми підготовки вчителів музики акцентують увагу на необхідності формування комунікативної, креативної та естетичної компетентності вчителів і учнів.

Особливої популярності на сучасному етапі набула *китайська тенденція модернізації музичної освіти*²⁶³. Вона передбачає політику децентралізації шкільних програм, диверсифікацію систем оцінювання, заохочення автономії й

²⁶² Волинець, А., 2004. Загальна мистецька освіта у школах Швеції. *Мистецтво і освіта*. № 3. с. 10-15.

²⁶³ Hargreaves, A. and Shirley, D. 2009. *The Fourth Way: The inspiring future of educational change*. Thousand OARS, CA: Corwin. 168 p.

інновацій на місцях, створення творчого середовища. Освіта базується на принципі «менше вивчати, більше вчитись».

Аналіз наукових джерел засвідчує, що в музичному мистецтві Китаю спостерігається тісний зв'язок національного мелосу і розмовної мови з широким інтонаційним діапазоном. Інтонація є невід'ємним елементом вимовного слова, визначає його образне значення. Склад, вимовлений з різними інтонаційними нахилами (висхідний, низхідний, рівний, низхідно-висхідний), позначає різні поняття²⁶⁴. Вся співацька діяльність у Китаї базується на народній пісенній творчості²⁶⁵.

В Японії 25 % усього навчального матеріалу в загальноосвітній школі відводиться на заняття музикою, малюванням та ремеслом. Обов'язковим предметом у 1-9-х класах є музика, на її вивчення відводиться 2 години на тиждень. В 10 – 11-х класах старшої школи музика входить до основних предметів естетичного циклу (поряд із каліграфією, декоративно-ужитковим та витонченими мистецтвами)²⁶⁶.

Вся система естетичного виховання Японії ґрунтується на переконанні, що кожна дитина може стати поетом, художником або музикантом при відповідному підході до неї.

У зв'язку з цим учителя музики готують як усебічно розвиненого фахівця, майстра гри на різних музичних інструментах, а також із близько 30-ти мистецьких практик (віршування, драматургія, ікебана, костюм, оригамі тощо). Японський учитель – це, насамперед, громадянин своєї країни, високодуховна і соціально зріла особистість.

Отже, аналіз зарубіжного досвіду формування професійної компетентності майбутніх учителів музики свідчить про те, що в провідних країнах світу

²⁶⁴ Сі, Даофен., 2013. Значення народно-пісенної творчості у виконавському мистецтві Китаю. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка: Педагогічні науки*. № 10 (269). Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». Частина I. 360 с.

²⁶⁵ Василенко, Л. М. Співацький голос у європейській культурі: задоволення та насолода як чинник виникнення та становлення професійного співу. [online]. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/5374/1/Vasylenko.pdf>. [Дата звернення 19 вересня 2019].

²⁶⁶ Шевнюк, О., 2006. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції. *Імідж сучасного педагога*. № 5-6. с. 17-19.

сьогодні існують різноманітні підходи до системи музично-педагогічної підготовки фахівців. У ряді європейських країн важливим завданням педагогічної освіти в цілому та музично-педагогічної зокрема є підготовка компетентних, високопрофесійних, конкурентоспроможних кадрів, які досконало володіють не лише комплексом фахових знань, умінь і навичок, але й вільно орієнтуються в суміжних галузях діяльності, а також здатні до постійного професійного зростання, самовдосконалення та самореалізації²⁶⁷.

Аналіз наукових досліджень, освітніх документів європейських країн, країн Далекого Сходу та Сполучених Штатів Америки, дає змогу зробити висновки щодо особливостей здійснення фахової підготовки майбутніх учителів музики. В європейських країнах (Польща, Німеччина, Франція, Італія, Велика Британія), скандинавських країнах (Швеція, Фінляндія), країнах далекого Сходу (Японія, Китай) у США значна увага приділяється вихованню особистості засобами мистецтва, зокрема, музичного мистецтва, починаючи з 1 класу загальноосвітньої школи. До музики ставляться як до соціально-культурного, національного феномену. Саме така особистість, що володіє музичними знаннями та вміннями, вважається високоосвіченою і здатною до творчої реалізації у будь-якій соціальній сфері. Тому освітня система означених країн спрямована, насамперед, на якісну фахову підготовку майбутніх учителів музики, здатних до компетентної професійної діяльності. Підготовка майбутніх фахівців ґрунтується на гуманістичній освітній парадигмі, має полікультурний характер, та передбачає гнучкість навчальних програм та неперервність у здобутті музично-педагогічної освіти.

Студіювання низки наукових розвідок філософів, педагогів, музикознавців дало можливість виділити тенденції вищої музичної освіти у зарубіжних країнах (рис. 2.2).

²⁶⁷ Олексюк, О. М. та Попович, Н. М., 2014. Зарубіжний досвід неперервної фахової підготовки вчителів музики. В: *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття*: збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції. Київ, Україна. 16-17.10.2014 р. Київ. с. 207-214.



Рис. 2.2. Тенденції музичної освіти у зарубіжних країнах (складено автором)

Розгляд вітчизняного досвіду модернізації освіти в цілому та музично-педагогічної, зокрема, засвідчує, що зміст професійної підготовки майбутніх учителів музики в країні зумовлений необхідністю формування особистості фахівця, здатного, насамперед, вирішувати типові професійні завдання щодо організації та здійснення освітнього процесу в закладах дошкільної та загальної середньої освіти. У процесі музично-педагогічної підготовки здійснюється формування професійної компетентності майбутніх фахівців на основі набуття комплексу знань, умінь та навичок для розуміння сучасних проблем методології та методики викладання музичного мистецтва.

Головним завданням учителя музики в Україні є формування всебічно розвиненої особистості школяра. Тому до педагога висувуються вимоги бути професійно компетентним, мати чітко сформовану життєву позицію,

професійно-ціннісні орієнтації, бути відповідальним, соціально активним та цілеспрямованим, готовим до здійснення професійної діяльності, усвідомлювати власну відповідальність за навчання та виховання підростаючого покоління.

Така єдність освітньої та культурно-мистецької сфер у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики посилює естетизацію навчального процесу в музично-педагогічних закладах вищої освіти та сприяє створенню «інтегрованого естетичного поля». Таким чином формується цілісне освітнє середовище, що забезпечує опанування майбутніми фахівцями мистецьких, культурологічних, психолого-педагогічних дисциплін, до якого входить освітнє середовище вищої школи, а також мистецько-культурне середовище регіону і країни в цілому.

Спільним явищем у фаховій підготовці майбутніх учителів музики в передових розвинених країнах світу є не лише вплив сучасних педагогічних ідей (інтеграція, професіоналізація, універсалізація), але й збереження національних традицій і звичаїв у підготовці майбутнього вчителя музики. Зарубіжні науковці та педагоги у своїх дослідженнях наголошують на необхідності посилення уваги до формування духовності майбутніх учителів музики, розвитку в них здатності цілісно бачити світ, усвідомлювати значення соціально-культурних проблем. Ми поділяємо погляди зарубіжних учених щодо значимості національних мистецьких цінностей та надбань народу в формуванні духовності майбутніх учителів музики, що є важливим критерієм визначення професійної компетентності вчителя музики.

Вивчення тенденцій розвитку вищої музично-педагогічної освіти у провідних зарубіжних країнах світу в контексті європейських інтеграційних процесів, сприятиме підвищенню ефективності фахової підготовки майбутніх учителів музики в вітчизняних закладах вищої освіти, в процесі якої відбувається формування їхньої професійної компетентності, дає змогу визначити вибір оптимальних шляхів ефективного приєднання України до європейського простору вищої освіти.

2.4. Вітчизняний досвід формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки

Модернізація сучасної системи освіти України, що знаходиться на шляху європейської інтеграції, вимагає подолання існуючих протиріч між потребами розвитку української держави та пережитками тоталітарної епохи. Освіта повинна відповідати новим політичним та економічним реаліям, що допоможе молодому поколінню увійти до світового інформаційного простору та бути конкурентоспроможним на соціальному ринку праці. Для успішного реформування середньої та вищої освіти важливим сьогодні є використання європейського досвіду, підтримка конкурентності з метою активізації ринкових механізмів забезпечення якості освітніх послуг, надання автономії органам освіти щодо розробки варіативної частини навчальних програм, використанні навчально-методичних матеріалів, введення відповідальності адміністрації та вчителів за наслідки відповідних педагогічних ініціатив та інновацій.

Активному впровадженню тенденцій суспільного розвитку провідних європейських країн в усі сфери соціально-економічного життя нашої держави сприяла Угода про асоціацію між Україною і Європейським Союзом, яку в вересні 2014 року Верховна Рада України та Європейський парламент одночасно ратифікували. Означена Угода передбачала ключові реформи, економічне відновлення та зростання, а також секторальну співпрацю в сферах енергетики, транспорту, охорони довкілля, промисловості, соціального розвитку і соціального захисту, рівності прав, захисту споживачів, освіти, молоді та культури. Зокрема, в статті 431 глави 23 «Освіта, навчання та молодь» йдеться про те, що сторони Угоди зобов'язані активізувати співробітництво у вищій освіті, сприяти зближенню у цій сфері, яке відбувається в рамках Болонського процесу, поглиблювати співробітництво між закладами вищої освіти, підвищувати якість та посилювати значущість вищої освіти²⁶⁸.

²⁶⁸ Угода про асоціацію України з ЄС [...] [online]. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011. [Дата звернення 7 листопада 2019].

Особливості розвитку сучасної української системи освіти полягають у формуванні нового інформаційно-комунікативного середовища в різних галузях знань. За таких умов перед освітньою сферою постає надзвичайно важливе завдання підготовки та виховання не просто обізнаної особистості, а, насамперед, особистості, що володіє певними життєвими та професійними компетентностями, яка була б здатна творчо мислити, застосовувати отримані знання у своїй професійній діяльності, а також брати активну участь у створенні нових знань та технологій. Відповідну підготовку вона зможе отримати за умов ефективної системи освіти, зорієнтованої на оптимально позитивні результати в майбутньому. Тому освіта повинна стати одним із головних векторів розвитку суспільства в цілому²⁶⁹.

Аналізуючи діяльність учителя музики, зазначимо, що мистецтво – основна сфера його діяльності, тому він повинен знати його досконало. Завдяки доцільному використанню творів різних видів мистецтва у своїй професійній діяльності вчитель музики має бути спроможний вирішувати складні завдання спрямування учнів на естетичну форму досягнення і переживання змісту творів мистецтва з опорою на художній досвід дітей, без нав'язливого втручання в цю тонку сферу художньої діяльності людини²⁷⁰. Досконала професійна компетентність сучасного вчителя музики пояснюється (згідно з Л. М. Масол) необхідністю трансформувати загальне духовне зростання сучасних школярів, їхні мистецькі знання, досвід, ціннісні художні орієнтації, що формуються під час спілкування особи (учнів) з художніми цінностями, в художньо-естетичні компетентності²⁷¹. З огляду на такі вимоги сучасної освіти, на завдання, що ставляться перед учителем музики (музичного мистецтва) закладів загальної середньої освіти, стає очевидною гостра необхідність у таких педагогічних

²⁶⁹ Савенкова, Л. Г., 2006. Полихудожественное образование как фактор формирования современного типа мышления и сохранения здоровья детей и юношества. *Педагогика искусства* [online]. Институт художественного образования Российской академии образования. № 4. Режим доступа : http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/savenkova_10-12-2006.htm. [Дата звернення 9 листопада 2019].

²⁷⁰ Ростовський, О. Я. 2001. *Методика викладання музики в основній школі* : навч.-метод. посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан. 272 с. с. 108.

²⁷¹ Масол, Л. М. 2006. *Загальна мистецька освіта : теорія і практика* : [монографія]. Київ : Промінь. 432 с. с. 6.

кадрах, які б володіли необхідним для реалізації освітніх завдань у мистецькій галузі комплексом професійних якостей, що становлять основу професійної компетентності.

У системі вітчизняної педагогічної освіти проблему мистецької освіти, а також фахової підготовки майбутніх учителів музики досліджують такі вчені, як А. Волинець, С. Грозан, А. Козир, Л. Масол, М. Михаськова, О. Олексюк, Г. Падалка, Т. Пляченко, В. Рагозіна, А. Растригіна, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Шевнюк О. Щолокова та ін.

Дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики вимагає вивчення вітчизняного досвіду, основних напрямів та тенденцій мистецької освіти в Україні.

На сучасному етапі розвитку та модернізації системи освіти України в цілому та мистецької освіти зокрема вкрай важливо розглядати трансформаційні процеси в контексті нових світових реалій. Розбудовуючи та утворюючи національні традиції, система вітчизняної мистецької освіти повинна бути конкурентоспроможною у світовому освітньому просторі.

Як наголошує В. Кремень, освітній процес, який ґрунтується на засадах педагогіки толерантності і співробітництва, покликаний забезпечувати не лише творчо-критичне засвоєння особистістю знань, а й формувати в неї стійке бажання навчатися впродовж життя. Таке вміння допоможе особистості стати успішною в житті та прагнути до максимальної самореалізації²⁷². Процес модернізації змісту освіти, за переконанням ученого, має забезпечуватися радикальною гуманізацією освіти, що передбачає зосередження уваги на особистісному вимірі в педагогічній науці та практиці. Такі гуманістичні процеси дозволять посилити орієнтацію на особистість, формування її

²⁷² Кремень, В. *Тенденції розвитку і зміни в освіті*. [online]. Режим доступу : <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/1238/>. [Дата звернення 12 листопада 2019].

фундаментальних цінностей, спрямованих на всебічну демократизацію вітчизняної освіти²⁷³.

Означені гуманістичні тенденції, безперечно, властиві в тому числі й вітчизняній музично-педагогічній освіті, реалізація яких є перспективним шляхом її трансформації та вдосконалення.

Досліджуючи феномен музично-педагогічної освіти в Україні, В. Черкасов виділяє низку тенденцій її розвитку: усвідомлення важливості власне музичної освіти; оптимізація навчальної діяльності студентів; реалізація диференційованого підходу в навчанні; розширення спектру додаткових спеціалізацій; упровадження в освітнє середовище сучасних інформаційно-комунікативних технологій навчання; урахування потреб та освітніх запитів кожного конкретного регіону в процесі організації фахової підготовки вчителів музики²⁷⁴.

Означені тенденції визначають загальну проблематику музично-педагогічної освіти в Україні та окреслюють напрями її розвитку. Вважаємо, що головну проблему в розвитку сучасної музично-педагогічної освіти становить всезагальне знецінення музичного мистецтва як такого, та применшення його впливу на особистість. Музичне мистецтво перейшло сьогодні, переважно, в площину легкого, популярного розважального жанру. Тому займатися музичним мистецтвом на професійному рівні вважається непрестижним та безперспективним. Особливо така тенденція прослідковується у провінційних містах, селищах та селах, де знецінення музичного мистецтва спостерігається, починаючи із закладів загальної середньої освіти, що, звичайно, не може не турбувати.

Для покращення ситуації, надзвичайно важливим є завдання посилення популяризації мистецької діяльності серед сучасної молоді, відновлення престижу в суспільстві як музичного мистецтва в цілому, так і музичної

²⁷³ Кремень, В. *Тendenції розвитку і зміни в освіті*. [online]. Режим доступу : <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/1238/>. [Дата звернення 12 листопада 2019].

²⁷⁴ Черкасов, В. Ф. 2008. *Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (1962–1991 рр.)*: [монографія]. Кіровоград : Імекс-ЛТД. 376 с.

професійної освіти, професії вчителя музики зокрема. Забезпечивши свідоме розуміння значимості та важливості музичного мистецтва у розвитку особистості, формування її світогляду, духовної культури й ціннісних орієнтацій, можливо реалізувати шляхи вдосконалення сучасної системи музично-педагогічної освіти на всіх її рівнях.

Із метою популяризації професії вчителя музики постає завдання оптимізації, насамперед, навчальної діяльності студентів – майбутніх учителів музики, – адаптації фахової підготовки до тих змін у галузі мистецької освіти, які ми спостерігаємо в закладах загальної середньої освіти в умовах упровадження Концепції «Нова українська школа», яка передбачає оптимізацію освітнього процесу та посилення інтегративного характеру навчання.

У контексті нашого дослідження з метою кращого розуміння особливостей упровадження інтегративних процесів у мистецьку вітчизняну освіту та їх значення у формуванні світосприйняття особистості, вважаємо за необхідне дослідити загальні положення дефініції «інтеграція».

Дослідники вважають, що це західноєвропейське поняття походить від пізньолатинського *integralis*, утвореного від *integer* – цілий, незайманий. У сучасних словниках зустрічаються такі тлумачення: «інтеграція – це об'єднання чого-небудь в єдине ціле»²⁷⁵; «процес або дія, що має своїм результатом цілісність, сполучення, встановлення єдності»²⁷⁶; «Інтеграція – поняття теорії систем, яке означає стан поєднання окремих диференціальних частин, а також процес, що призводить до цього»²⁷⁷.

Ідея єдності наукових знань знаходила відображення ще в працях таких мислителів як Арістотель, Демокріт, Епікур, Платон, Г. Гегель, І. Кант, Л. Фейєрбах²⁷⁸. І. Песталотці стверджував, що навчальний процес повинен будуватися таким чином, щоб, з одного боку, розмежувати окремі предмети, а з

²⁷⁵ Тлумачний словник української мови., 2002. Харків : Синтекс. с. 237.

²⁷⁶ Краткая философская энциклопедия., 1994. Москва : Прогресс. с. 181.

²⁷⁷ Большая советская энциклопедия., 1972. в 30 т. Москва : Советская энциклопедия. т. 10.

²⁷⁸ Пискунов, Л. И., ред. 2001. *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : Учебное пособие для педагогических учебных заведений.* 2-е изд. испр. и дополн. Москва : ТИ Сфера. 512 с.

іншого – об'єднати у свідомості учнів споріднені дисципліни, що допоможе сформувати повне уявлення про ті поняття, які вивчаються²⁷⁹.

К. Ушинський шляхом інтеграції письма й читання, розробив та запровадив аналітико-синтетичний метод навчання грамоти. Новизна цього методу полягала в інтеграції, оскільки дозволяла пристосувати та об'єднати в єдине ціле елемент двох видів мовної діяльності – письмо та читання – для швидкого та міцного досягнення лише однієї мети: формування у дітей вміння дистанційно спілкуватися з допомогою тексту²⁸⁰.

«Уроки мислення на природі», які проводив В. Сухомлинський у Павлишській школі для шестилітніх дітей, були яскравим прикладом проведення інтегрованих уроків. На цих уроках поєднувалися основні види пізнавальної діяльності (спостереження, мислення, мови) з метою навчання, виховання та розвитку дітей²⁸¹.

Нову спробу інтеграції освіти спостерігаємо вже в радянській школі (1923 – 1933 рр.). У результаті розробки теорії змісту загальної середньої освіти, зокрема, принципів побудови навчального плану середньої школи, постає проблема інтеграції навчальних предметів. Слід зазначити, що ці питання не розв'язані повністю і до сьогодні. Серед педагогів усього світу тривають дискусії щодо принципів побудови навчального плану: чи створювати плани для окремих навчальних предметів, чи комплексні, в яких знання різних наук групувались би навколо певної сфери знань.

У той час радянські та західні педагоги прагнули посилити зв'язок навчання з життям. У закордонних школах це призвело до виникнення хвилі утилітаризму. Шкільні курси, наприклад, природознавство «збагатились» економічними темами: «Домашні тварини», «Культурні рослини», «Шкідники» та інші. Прагматичні ідеї Дж. Дьюї призвели до того, що в американській школі

²⁷⁹ Пискунов, Л. И., ред. 2001. *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.* : Учебное пособие для педагогических учебных заведений. 2-е изд. испр. и дополн. Москва : ТИ Сфера. 512 с.

²⁸⁰ Егоров, С. Ф., сост. 1989. *Ушинский К.Д. Педагогические сочинения.* В 6-ти томах. Москва : Педагогика.

²⁸¹ Сухомлинський, В.О. 1977. *Вибрані твори. В 5-ти томах. Том 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина.* Київ : Рад. школа. 272 с.

навчальний матеріал групувався навколо курсів, які, як вважалося, відповідали інтересам та бажанням дітей: перша медична допомога, сексологія, догляд за дитиною тощо²⁸².

Педагоги радянської школи, опираючись на досвід Д. Дая, П. Блонського та інших, розробили варіант побудови навчального процесу, який отримав назву комплексної системи викладання для шкіл I ступеня. Мета нового змісту освіти – формування в учнів основ діалектико-матеріалістичного світогляду, розкриття явищ у їх взаємодії та взаємозв'язку з практикою суспільної розбудови.

Психологічне обґрунтування принципу комплексності полягало в необхідності вивчення явищ життя та культури шляхом сприймання їх у цілісному вигляді, а вже потім засобами аналізу, доступного для дитячого віку. Виникала необхідність нового підходу до навчання, який би передбачав не лише аналітичне пізнання предмета, але, в першу чергу, його синтетичне сприймання в цілому.

Педагоги-дослідники, розглядаючи питання про способи об'єднання навчального матеріалу, пропонували кілька варіантів: 1 – об'єднання елементів до повної втрати меж між навчальними предметами; 2 – об'єднання елементів у вигляді окремих самостійних предметів шкільного навчання. Незважаючи на різні підходи до вирішення цих питань, загальним було прагнення перенести увагу з конкретних навчальних предметів на об'єкти, що вивчались²⁸³.

Розглядаючи ці програми з точки зору рівнів та можливостей інтеграції навчальних предметів, можна зрозуміти, чому ці програми зазнали невдачі. Інтегруючи навчальні предмети в комплекси, автори програм мали на меті формування творчої, розкутої особистості. Комплекси мали бути тими частинами чи елементами, сукупність яких повинна була зробити навчання цікавим, пов'язаним із життям, стимулювати творчу ініціативу дітей. Незважаючи на значні досягнення та переваги, такий підхід до побудови

²⁸² Ільченко, В. Р., 1995. Навчальна технологія інтеграції змісту природничонаукової освіти: досвід комплексного дослідження. *Педагогіка і психологія*. № 4. с. 3-12.

²⁸³ Абакумов, А. А., Кузин, Н. П. и др. сост., 1974. *Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : Сб. документов 1917 – 1973*. Москва : Педагогика. 560 с.

навчального процесу не враховував досить важливої обставини, а саме того, що широка міждисциплінарна модель інтеграції малоефективна у молодших класах школи, оскільки не може надати учням елементарних, але міцних та системних умінь та навичок: вона вже передбачає у них наявність такої бази. Крім того, будується в межах якогось одного провідного спеціального предмета, тобто не раніше, ніж у середній ланці школи. І тому, у зв'язку з комплексною побудовою навчальних програм, у змісті освіти не приділялась значна увага вивченню основ наук, були порушені природні зв'язки між предметами, окремі навчальні предмети були вилучені з освітнього процесу, спостерігалася штучність у виборі тем та побудові змісту освіти, спробі об'єднати поняття різного рівня узагальненості, практично повністю ігнорувалася логіка розвитку понять, систематичність у набутті знань.

Такі прорахунки вважаються досить серйозними, що підтверджується практикою по сьогоднішній день. На перший погляд, комплексні програми давали певні позитивні результати: школярам подобався процес спілкування з учителем, вони прагнули творчості, найбільш талановиті учні проявляли розкутість фантазії. Проте, незважаючи на такі переваги, школярам не вистачало системних знань, вони просто не вміли швидко читати та грамотно писати²⁸⁴.

Після комплексів у нашій країні стали з'являтися предмети, які були ідейно близькі до інтегрованих курсів у сучасному розумінні. Створюючи інтегровані курси, педагоги керувалися певними критеріями відбору навчального матеріалу, а саме: науковість матеріалу, вікова відповідність навчального матеріалу; урахування умов тієї місцевості, де знаходиться школа; наявність матеріалу, який дозволяє цілеспрямовано формувати надпредметні вміння, які б дали змогу застосовувати дослідницький метод; матеріал повинен був бути пов'язаний із завданнями конкретної школи.

На початку 30-х років відбувалася індустріалізація країни. У зв'язку з цим спостерігаємо зміни і в освітній політиці радянської держави. Постанови

²⁸⁴ Светловская, Н., 1990. Об интеграции как методическом явлении и её возможностях в начальном обучении. *Начальная школа*. № 5. с. 57-60.

ЦК ВКП(б) 1931 – 1933 рр. заборонили розвиток інтегрованих курсів. Відбувається повернення до дисциплінарної системи навчання.

У кінці 50-х – початку 60-х років, коли радянська педагогіка відмовилася від інтегрованого підходу в освіті, на Заході, під впливом розвитку науки, техніки та промисловості, педагогіка інтеграції мала особливе значення²⁸⁵. На перший план у системі освіти висуваються вимоги до посилення комплексного підходу, автори програм об'єднують матеріал навколо ключових ідей, і цим самим заохочують творче мислення учнів^{286, 287}.

Школами США також був запропонований цікавий підхід до реалізації інтегрованого підходу в навчанні. Навчання, що мало міждисциплінарний характер, організовувалося за принципом створення розширених навчальних програм, коли об'єднуються різні предмети, а також стрижневих програм, коли навколо однієї програми-стержня об'єднується навчальний матеріал з різних сфер знань²⁸⁸. За такого підходу учні мають можливість виявляти взаємозв'язки між різними сферами знань, створюються умови для більш гнучкого планування навчальної роботи та розвитку індивідуальних особливостей учнів. Так виник інтегрований навчальний курс «Соціальні науки», до якого входили елементи історії, географії, суспільствознавства. У Польщі була спроба створити інтегрований навчальний курс «Культура»²⁸⁹.

У школах Англії місцеві органи управління освіти відбирали зміст інтегрованих курсів з урахуванням традицій, потреб та інтересів учнів, залежно від наявності вчителів, від престижу того чи іншого навчального закладу а також з урахуванням вимог вступу у коледж^{290, 291}.

²⁸⁵ Локшина, О., 2002. Стратегія Ради Європи в галузі шкільної освіти. *Шлях освіти*. Київ. № 3. с. 19-21.

²⁸⁶ Бабарыга, А., 1989. Интегрированные курсы в английской школе. *Народное образование*. № 5. с. 92-93.

²⁸⁷ Головинский, Е. и Лазарев, Д., 1986. Опыт ведения интегрированного курса естественных наук в школах Болгарии. *Перспективы*. № 4. с. 18-24.

²⁸⁸ Cremin, L. A. 1976. *Traditions of American Education*. New Yourk. IX. 172 p.

²⁸⁹ Walczyna, J. 1968. *Integracja nauczania początkowego*. WrocławWarszawa-Kraków: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk. s. 133-134, 161-162.

²⁹⁰ Бабарыга, А., 1989. Интегрированные курсы в английской школе. *Народное образование*. № 5. с. 92-93.

²⁹¹ Economou, A. A., 2003. Comparative Study of the European Dimension in Education in England, Scotland and Wales. *Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States*; ed. by David Phillips and Hubert Ertl. Secaurus : Kluwer Academic Publishers. P. 117-142.

У 60-х – 70-х роках, коли в зарубіжній школі велика увага приділялася створенню та впровадженню в практику інтегрованих курсів, у радянській школі посилювався інтерес до проблеми взаємопов'язаного викладання навчальних предметів. Це пояснюється прийняттям у 1958 році «Закону про посилення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР». Учені спрямовували свої дослідження на створення дидактичної теорії міжпредметних зв'язків та її реалізацію в практичному навчанні (наприклад, ще на початку 60-х років у школах відмінили вивчення курсу тригонометрії. Відомості про властивості тригонометричних функцій увійшли до курсу алгебри, а курс геометрії містив відомості про методи визначення з їхньою допомогою площі та об'єму).

Головними завданнями педагогів того часу були: обґрунтування функцій, видів міжпредметних зв'язків, їхнього місця у школі, способів їх реалізації, розробка методики планування міжпредметних зв'язків, проведення комплексних форм навчання. Зазначене сприяло тому, що до навчальних програм було включено спеціальний розділ «Міжпредметні зв'язки». Рекомендації, які подавалися в цьому розділі, сприяли активізації творчого пошуку вчителів, стимулювали вдосконалення їхньої педагогічної майстерності, яка передбачала оволодіння вміннями реалізації зв'язків між предметами на уроках та в позаурочній роботі.

Аналіз особливостей і тенденцій упровадження теорії міжпредметних зв'язків в освітній процес радянської школи дозволив виділити низку переваг та досягнень:

- міжпредметні зв'язки дозволяли вирішувати протиріччя, які існували в багатопредметній системі викладання між розрізненими знаннями з окремих предметів та необхідністю синтезу й комплексного застосування цих знань на практиці;
- міжпредметні зв'язки відігравали важливу роль в усуненні дубляжу навчального матеріалу, в економії навчального часу;

- правильне встановлення та вміле використання міжпредметних зв'язків позитивно впливало на формування системи знань учнів, на засвоєння основних понять, загальних законів, активізувало процес навчання, розвивало позитивний інтерес учнів до предметів, сприяло формуванню у них наукового світогляду та оцінних умінь (аргументації, доказу, критики тощо).

Проте, незважаючи на позитив, спостерігаємо й певні недоліки інтеграційних процесів у системі шкільної освіти, оскільки міжпредметні зв'язки, як один із аспектів інтеграції, не здатні забезпечити необхідного рівня цілісності змісту освіти. Вчені стверджують, що 50 % навчального матеріалу, який учні засвоюють у процесі вивчення будь-якого предмету, необхідні для логіки викладення, проте абсолютно непотрібні потім у житті²⁹².

Наприкінці 80-х – початку 90-х років в Україні, Росії, країнах Прибалтики створювалися концепції інтеграції в навчанні, розроблялися та впроваджувалися в практику школи різноманітні інтегровані курси з метою створення цілісної системи оновлення змісту освіти, його гуманітаризації, відображення в шкільних знаннях інтегративних процесів, притаманних сучасним науковим знанням.

Особливості інтеграції в освіті, її форми та види активно досліджують І. Бех, М. Вашуленко, К. Гуз, В. Загвязинський, М. Іванчук, В. Ільченко, І. Козловська, Ю. Мальований, Ю. Самарін та інші. У значній кількості досліджень знаходимо обґрунтування ідеї інтегрованого впливу різних видів мистецтва на особистість (Н. Аніщенко, Е. Белкіна, Л. Ващенко, Л. Масол, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Тарасенко, Г. Шевченко).

Учені вважають, що завдання кардинального оновлення змісту освіти вимагають вирішення багатьох складних проблем:

²⁹² Гончаренко, С. У., 1994. Інтеграція наукових знань і проблема змісту освіти. *Постметодика*. № 2 (6). с. 2-4.

- перетворення значного масиву знань та культурних цінностей в індивідуальне надбання та інтелектуальне багатство кожної особистості без перевантаження дітей, без шкоди для їхнього здоров'я;
- створення найбільш зручних форм засвоєння навчального матеріалу, який постійно змінюється та доповнюється;
- створення таких методів навчання, які б давали змогу вчити не просто знанням, а вмінню застосовувати отримані знання в житті;
- привчання учнів до оволодіння методами наукового пізнання^{293, 294}.

Аналіз історичних джерел та педагогічної літератури свідчить, що українська освіта накопичила чималий досвід навчання та виховання дітей засобами мистецтва.

Витоки художньо-естетичного виховання сягають ще шкіл Київської Русі, у яких хоровий спів вважався обов'язковим. У братських та козацьких школах, а також колегіумах XVI – XVIII століть починають формуватися основні принципи та національні особливості педагогіки мистецтва, що, звичайно, сприяло розквіту української хорової культури, появі перших мистецьких шедеврів українського бароко, виникненню так званої «шкільної драми»²⁹⁵. Естетичний напрям виховання спостерігаємо у гімназіях та ліцеях XIX століття. Музично-літературні вечори, вокально-інструментальне виконавство, театральні вистави стають досить поширеними у навчальних закладах. На художньо-естетичному спрямуванні освітнього процесу наголошується в працях видатних представників української педагогіки Г. Сковороди, С. Русової, В. Сухомлинського та інших.

Український композитор М. Леонтович також цікавився ідеєю інтеграції мистецтв. Він був одним із перших вітчизняних митців, який звернувся до ідеї синтезу музики й світла і вважав її естетичною потребою освітнього процесу в

²⁹³ Гончаренко, С. У., 1994. Інтеграція наукових знань і проблема змісту освіти. *Постметодика*. № 2 (6). с. 2-4.

²⁹⁴ Ильченко, Л. П., 1998. Опыт интегрированного обучения в начальных классах. *Начальная школа*. № 9.

²⁹⁵ Греченко, В. А., Чорний, І. В., Кушнерук, В. А., Режко, В. А. 2000. *Історія світової та української культури*: Підруч. для вищ. зак. освіти. Київ: Літера.

школі. М. Леонтович детально досліджував зв'язки та аналогії між звуком та кольором. Він був переконаний, що дітям такі співставлення цілком зрозумілі, тому взаємодія музики й живопису просто необхідна в естетичному вихованні школярів. Композитор знайомив дітей з аналогією «сім кольорів спектра – сім тонів музичної гами», допомагав їм зрозуміти та відчувти паралель між кольорами та інтервальними співвідношеннями тонів. Вважається, що М. Леонтович перший серед представників вітчизняної мистецької освіти почав експериментально впроваджувати кольоромузику в шкільну практику²⁹⁶.

Музикознавець та педагог Б. Яворський розробив та втілював у практиці власну оригінальну концепцію музичного виховання на основі інтеграції. В обґрунтуванні своїх педагогічних принципів педагог керувався розумінням того, що діти сприймають оточуючий світ та мистецтво цілісно, знаходячи асоціації під час музичної, візуальної та рухової творчості. Власні зорові відчуття діти втілювали у малюнках, які відображали враження та емоції від прослуханої музики. На наступному етапі діти повинні були не лише графічно зобразити тему музичного твору, але й передати динамічний розвиток музичного образу. Разом із тим використовувалися такі види художньо-творчої діяльності як рухові імпровізації, створення віршів, колективне музикування на дитячих інструментах, виконання невеликих театралізованих вистав²⁹⁷.

Що стосується зарубіжних педагогічних систем, які ґрунтувалися на інтегративному підході до художньо-естетичного виховання дітей, то звернемо увагу на педагогічні системи Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, Р. Штайнера. Провідні ідеї цих педагогів знайшли своє призначення і в сучасних теоріях музично-естетичного виховання школярів.

Швейцарський педагог Еміль Жак-Далькроз (1865 – 1950) розробив цілісну концепцію гармонійного художньо-естетичного виховання, в основі якої знаходиться ідея синкретичної єдності музики, слова і танцювального руху.

²⁹⁶ Юрмас, Я., 1928. До біографії М. Д. Леонтовича. *Життя й революція*. Кн. 7. с. 161-172.

²⁹⁷ Морозова, С. 1990. Основные направления и приемы развития детского творчества в педагогической деятельности Б.Яворского и его учеников. Москва : Просвещение, с. 113- 120.

Об'єднуючим началом у його художньо-педагогічній системі став ритм. Педагог був переконаний, що знайомство дітей з мистецтвом має починатися саме з ритміки – вільних танцювально-пластичних рухів, які приносять усім естетичну насолоду. Відомий афоризм Е.Жак-Далькроза – «Ти сам твір мистецтва; відкрий мистецтво у самому собі, у своєму тілі»²⁹⁸. Використовуючи імпровізацію як головний метод творчого розвитку учнів, Е.Жак-Далькроз намагався пробудити в кожному учневі індивідуальне внутрішнє природне відчуття ритму. Наслідком такої роботи була гармонія тілесного, психічного та духовного, а також розвиток креативного потенціалу особистості.

Послідовник далькрозівської виховної системи – відомий німецький композитор і педагог Карл Орф (1895 – 1982) – значно розвинув її, посилив музичний аспект, а також додав театральний. Вважаючи хореографічне мистецтво найближчим до витоків усіх мистецтв, педагог не уявляв музичне виховання дітей без розвитку почуття ритму в пластиці тіла. Використовуючи у своїй педагогічній практиці найрізноманітніші імпровізації (словесні, музичні, ритмічні, пластичні), декламаційні та ритмічні вправи, індивідуальне та колективне музикування на дитячих інструментах, музично-рухові ігри та інсценізації, К. Орф прагнув стимулювати творчий розвиток дітей. Педагогу вдалося створити унікальний мистецький синтез – дитячий музично-танцювальний театр, у процесі якого здійснювалася колективна імпровізація: від музичної через танцювальну до театральної²⁹⁹.

Усі свої рекомендації стосовно музичного виховання дітей у дитячих садках і школах К. Орф опублікував у «Меморандумі», виданому в 1965 році. У своїй праці педагог рекомендував об'єднати в єдиний комплекс такі види діяльності як спів, малювання, ритміку (рух), виховання мовлення³⁰⁰. Сьогодні

²⁹⁸ Ніколаї, Г. Ю., 2009. Генеза системи музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза та її функціонування в Європі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка. № 2. с. 361-372.

²⁹⁹ Леонтьева, Э. В. 1984. Карл Орф. Москва: Музыка. 334 с.

³⁰⁰ Леонтьева, Э. В. 1984. *Карл Орф*. Москва: Музыка. 334 с. с. 213.

педагогічна система К. Орфа вивчається в усьому світі, і, зокрема широко використовується в арт-терапії.

Ще однією надзвичайно яскравою та самобутньою сторінкою в зарубіжній мистецькій педагогіці є інтегративний підхід до естетизації освітнього процесу у вальдорфських школах. Мистецтво у цих школах відіграє пріоритетну роль, оскільки зміст усіх навчальних дисциплін має естетико-виховне забарвлення, у другій половині кожного навчального дня досить поширено вивчаються спеціальні предмети мистецького циклу (уроки мови, літератури, музики, живопису, ліплення, театру, заняття художньо-прикладного циклу – квітникарство, гончарство, обробка деревини й металу, виготовлення іграшок, рукоділля). Відтак, з метою цілісного художньо-естетичного розвитку вихованців та пробудження у них емоційно-естетичного ставлення до процесу художньої діяльності засновник та ідеолог вальдорфських шкіл Рудольф Штайнер (1861 – 1925) увів нові оригінальні навчальні предмети «Евритмія» та «Малювання форм»³⁰¹.

Отже, сучасними вченими науково доведено, що мистецтво має унікальні можливості впливу на людину, її емоційний та психічний стан. Саме тому художньо-естетичне виховання необхідно розглядати не лише як процес засвоєння художніх знань та вмінь, а як універсальний засіб гармонійного розвитку особистості на основі вдосконалення індивідуальних можливостей та формування різнобічних естетичних потреб, інтересів.

В останні десятиліття проблема синтезу мистецтв та інтегрованих мистецьких курсів активно вивчається педагогами, вченими, мистецтвознавцями. Проведено ґрунтовні дослідження щодо впровадження інтегративних мистецьких курсів у початковій (В. Алєєв, Н. Аніщенко, Е. Белкіна, Т. Крижанівська, О. Курєвіна, Л. Масол, Т. Михайлова, Т. Надолінська, Т. Науменко, Н. Терентьєва, Б. Юсов), основній (П. Волкова, Ю. Солодовніков, Г. Шевченко) та старшій школі (Л. Предтеченська,

³⁰¹ Штайнер, Р. 1993. *Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки*. Москва : Парсифаль. 93 с.

Л. Рапацька, Н. Футнікова), а також в умовах професійної педагогічної освіти (О. Бузова, Н. Грибуніна, Л. Кондрацька, Г. Падалка, Т. Рейзенкінд, О. Щолокова та інші)³⁰².

Обґрунтовуючи доцільність інтеграції в галузі мистецтва дослідниця Г. Москвіна наголошує на спільних рисах (характеристиках), властивих усім видам мистецтва, а саме: єдність природи мистецтва; естетичне ставлення до світу; аналогічність творчого пошуку митців будь-якого фаху; наявність художнього образу; універсальність засобів художньої виразності різних видів мистецтва; смислова та стильова єдність; асоціативно-емоційна природа³⁰³.

Починаючи з вересня 2018 року в закладах загальної середньої освіти розпочала роботу Нова українська школа, що є ключовою реформою Міністерства освіти і науки. Головна мета цієї освітньої реформи – створити школу, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, а й вміння застосовувати їх у житті. Тобто, як бачимо, на чільне місце виходить компетентнісний підхід до сучасної загальної середньої освіти, для якої характерне інтегративне викладання навчальних предметів, у тому числі й предметів художньо-естетичного циклу «Музичне мистецтво» та «Образотворче мистецтво», на зміну яким запропоновано інтегративний курс «Мистецтво». Такі підходи до викладання мистецьких дисциплін (що, наприклад, у Польщі триває уже певний час та є значні напрацювання й здобутки в цьому напрямі, а в Україні спостерігаємо лише перші кроки у напрямку інтегрованого вивчення мистецтва) в закладах загальної середньої освіти, вимагають формування компетентного фахівця в галузі мистецтва нової формації, здатного до організації інтегрованого мистецького середовища. Отже, йдеться про вчителя музики нової генерації, професійна компетентність якого формуватиметься на засадах системної інтеграції в галузі мистецтва.

³⁰² Сова, М. О., 2005. *Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін*. Доктор педагогічних наук: 13.00.04. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

³⁰³ Камінський, Б. Т. та Пастирська І. Я., уклад., 2010. *Інтегративні процеси у професійній освіті*: Львівська наукова школа: збірник наукових праць. Львів: Сполом. 268 с.

Мистецька сфера, як провідна у діяльності сучасного вчителя музики, надзвичайно широка, багатогранна, включає в себе знання, поняття з різних видів мистецтва (музики, образотворчого мистецтва, літератури, архітектури, синтетичних видів мистецтва: театральне мистецтво, кіномистецтво тощо). Професійно компетентний учитель музики повинен орієнтуватися в різних видах мистецтва, мати достатній рівень знань та вмінь, щоб у процесі власної музично-педагогічної діяльності комплексно знайомити підрастаюче покоління з особливостями та досягненнями кожного із видів мистецтва, навчити школярів помічати єдність у формотворенні різних видів мистецтва. Оскільки вчитель музики проводить уроки мистецтва, він має навчитися творчо застосовувати знання та вміння в нестандартних ситуаціях, при вирішенні пізнавальних та практичних завдань. Тому професійний рівень сучасного вчителя музики в Україні в плані набуття знань з різних видів мистецтва має бути досить високим. Це допоможе належним чином, використовуючи набутий досвід, вирішувати різноманітні педагогічні ситуації, які виникатимуть у професійній діяльності, гнучко реагувати на зміни, що відбуваються при цьому в освітньому просторі.

Особливостями та реаліями сьогодення є те, що на музично-педагогічні спеціальності закладів вищої освіти (зокрема, це стосується педагогічних коледжів) вступає молодь із різним рівнем музичної підготовки. Йдеться про рівень попередньої музичної освіти, яку діти починають здобувати ще з музичної школи чи мистецької студії. Проте, сучасна музично-педагогічна фахова освіта характеризується тим, що до закладів вищої освіти, зокрема, педагогічних коледжів, вступає досить незначний відсоток абітурієнтів, які навчалися в музичних школах, студіях тощо. Тому саме реалізація диференційованого підходу в фаховій підготовці майбутніх учителів музики забезпечить їхню належну музично-педагогічну освіту та сприятиме формуванню в них професійної компетентності.

Для забезпечення конкурентоспроможності сучасного вчителя музики на вітчизняному ринку праці фахова підготовка у закладах вищої освіти

(починаючи з педагогічних коледжів) має ґрунтуватися на використанні сучасних інформаційно-комунікативних технологій навчання, а також на розширенні можливостей студентів опановувати одну чи кілька спеціалізацій. Окрім того, сучасна система музично-педагогічної освіти майбутніх учителів музики, поряд із трансформуванням та реформуванням у контексті Болонського процесу, повинна зберегти свою національну ідентичність, яка реалізується в гуманістичних, національно-патріотичних та народних (народознавчих) вимірах.

Аналіз фахової підготовки майбутніх учителів музики в вітчизняних закладах вищої освіти дозволив узагальнити основні положення музично-педагогічної освіти, що здійснюється в Україні (табл.2.2). Встановлено, що педагогічні коледжі відіграють вагоме значення у системі фахової підготовки майбутніх учителів музики. Адже саме освітній процес коледжів створює належні умови для ґрунтовного, поетапного оволодіння майбутніми фахівцями навчальним матеріалом та формування в них професійної компетентності.

Аналіз вітчизняного досвіду модернізації освіти в цілому та музично-педагогічної, зокрема, засвідчує, що зміст професійної підготовки майбутніх учителів музики в Україні зумовлений необхідністю формування особистості фахівця, здатного, насамперед, вирішувати типові професійні завдання щодо організації і здійснення освітнього процесу з музичного мистецтва в закладах дошкільної та повної загальної середньої освіти.

У процесі музично-педагогічної підготовки здійснюється формування професійної компетентності майбутніх фахівців на основі набуття комплексу знань, умінь та навичок для розуміння сучасних проблем методології та методики викладання музичного мистецтва. Головним завданням учителя музики в Україні є формування всебічно розвиненої особистості школяра. Тому сам учитель музики повинен бути професійно компетентним, мати чітко сформовану життєву позицію, професійно-ціннісні орієнтації, бути відповідальним, соціально активним та цілеспрямованим, готовим до здійснення

професійної діяльності, усвідомлювати власну відповідальність за навчання та виховання підростаючого покоління.

Таблиця 2.2

Система організації фахової підготовки учителів музики в закладах вищої освіти України

Рівні, ступені, кваліфікації вищої освіти	
1.	Початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти / шостий рівень Національної рамки кваліфікацій / освітньо-професійний ступінь «молодший бакалавр (молодший спеціаліст)»;
2.	Перший (бакалаврський) рівень / сьомий рівень Національної рамки кваліфікацій / освітній ступінь «бакалавр»;
3.	Другий (магістерський) рівень / восьмий рівень Національної рамки кваліфікацій / освітній ступінь «магістр»;
4.	Третій (освітньо-науковий / освітньо-творчий) рівень / дев'ятий рівень Національної рамки кваліфікацій / освітній (перший науковий) ступінь «доктор філософії/доктор мистецтва»;
5.	Науковий рівень / десятий рівень Національної рамки кваліфікацій / другий науковий ступінь «доктор наук».
Типологія вищих навчальних закладів (згідно Законів про вищу освіту)	
1.	Університети;
2.	Академії, інститути;
3.	Коледжі
Форми навчання у закладах вищої освіти	
1.	Очна (денна, вечірня);
2.	Заочна (дистанційна)
Форми організації освітнього процесу та види навчальних занять	
1.	Навчальні заняття;
2.	Самостійна робота;
3.	Практична підготовка;
4.	Контрольні заходи.
Основні види навчальних занять у закладах вищої освіти	
1.	Лекція;
2.	Практичне, семінарське, індивідуальне заняття;
3.	Консультація.
Структура підготовки вчителя музики (музичного мистецтва) у ЗВО	
<p>I цикл (загальної підготовки): українська мова (за професійним спрямуванням), історія України, історія української культури, філософія, іноземна мова, фізичне виховання, нові інформаційні технології, технічні засоби навчання, основи медичних знань і охорони здоров'я з основами валеології, анатомія, фізіологія дітей з основами генетики, безпека життєдіяльності та основи охорони праці.</p> <p>II цикл (професійної підготовки): історія педагогіки, педагогіка, психологія (з розділами вікової та педагогічної психології), хоровий клас і практична робота з хором, гармонія, сольфеджіо, поліфонія, аналіз музичних форм, історія української музики, історія зарубіжної музики, оркестровий клас, методика музичного виховання в дошкільних закладах освіти, методика музичного виховання в школі, музичний інструмент (фортепіано, акордеон, баян, скрипка, духові інструменти тощо), постановка голосу, хорове диригування.</p> <p>III цикл (вибору навчального закладу): економічна теорія, економіка освіти, правові основи освітньої діяльності, основи науково-педагогічних досліджень, соціологія, політологія, культурологія, елементарна теорія музики, історія української народної музики, українська народна музична творчість та обрядовий фольклор, хорознавство, хорове аранжування, основи педагогічної майстерності, основи сценічної майстерності, ритміка та основи хореографії, акомпанемент.</p> <p>IV цикл (вільного вибору здобувача вищої освіти): музична інформатика, музична педагогіка, основи культури і техніки мовлення.</p>	

Подальшого вдосконалення та реалізації потребує підготовка майбутніх учителів музики до створення сприятливого освітнього середовища для забезпечення інтелектуально-творчого розвитку особистості кожного учня засобами інтеграції музичного та інших видів мистецтва. З метою здійснення ефективного формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики важливо виокремити основні структурні компоненти досліджуваного явища. Тому виникає необхідність у розробленні концептуальної моделі професійної компетентності майбутнього вчителя музики та з'ясуванні основних методичних засад формування професійної компетентності в процесі фахової підготовки студентів у педагогічному коледжі.

Висновки до другого розділу

У другому розділі дисертаційного дослідження висвітлено теоретичні основи фахової підготовки майбутніх учителів музики у педагогічному коледжі. Здійснено категоріальний аналіз базових понять «професійна компетентність», «професійна компетентність учителя музики», «фахова підготовка вчителя музики», «педагогічний коледж».

На основі аналізу науково-педагогічних досліджень поняття «професійна компетентність учителя музики» запропоновано трактування досліджуваного поняття як системи професійних та особистісних характеристик і якостей, що ґрунтується на комплексі теоретичних знань, практичних навичок, досвіді в галузі мистецтва (а також психолого-педагогічній галузі), ціннісних орієнтирах особистості та є показником здатності до творчої інноваційно-педагогічної діяльності на інтегративних та етно-культурологічних засадах.

Фахову підготовку майбутніх учителів музики ми розуміємо як цілісну освітню систему, що передбачає комплексне поєднання загальної психолого-педагогічної та спеціальної (мистецької) діяльності на навчальних заняттях, педагогічній практиці та в процесі активної позанавчальної участі студентів у різноманітних мистецьких заходах (конкурсах, фестивалях, концертах тощо), у результаті чого формується професійна компетентність майбутнього вчителя музики.

У ході дослідження проблеми фахової підготовки майбутніх учителів музики звертається увага на ґрунтовне, цілеспрямоване формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у педагогічному коледжі – галузевому закладі вищої освіти, що здійснює освітню діяльність, пов'язану із здобуттям освітньо-кваліфікаційних ступенів молодшого бакалавра/молодшого спеціаліста та бакалавра.

Ураховуючи сучасні реалії, вважаємо за необхідне наголосити на важливості зосередження більшої уваги на професійній підготовці майбутніх

учителів музики саме в педагогічному коледжі. Адже коледж, як сучасний тип закладу вищої освіти, спроможний забезпечити високий рівень професійної, теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців. Саме тут закладається достатнє фахове теоретико-методичне підґрунтя, здійснюється практична підготовка (у тому числі на базі закладів дошкільної та загальної середньої освіти, літніх оздоровчих таборів тощо) з метою формування професійної компетентності студентів, що забезпечить у майбутньому ефективність їхньої педагогічної діяльності, здатність самостійно вирішувати професійно зорієнтовані завдання.

Для кращого розуміння шляху змін та реформування, на якому знаходиться сучасна освітня система України загалом та музично-педагогічна освіта зокрема, а також усвідомлення подальших дій для її вдосконалення, проведено порівняльний аналіз досвіду побудови вітчизняного освітнього процесу та освітнього процесу в розвинених європейських країнах і провідних країнах світу, вивчення шляхів реорганізації та імплементації законів й інших державних нормативних документів у країнах, які успішно вдосконалюють міжнародний простір демократичної європейської освітньої моделі в умовах політичних та соціально-економічних змін ХХІ століття.

Розгляд вітчизняного досвіду модернізації освіти в цілому та музично-педагогічної, зокрема, засвідчує, що зміст професійної підготовки майбутніх учителів музики в Україні зумовлений необхідністю формування особистості фахівця, здатного, насамперед, вирішувати типові професійні завдання щодо організації і здійснення освітнього процесу з музичного мистецтва в закладах дошкільної та повної загальної середньої освіти. У процесі музично-педагогічної підготовки здійснюється формування професійної компетентності майбутніх фахівців на основі набуття комплексу знань, умінь та навичок для розуміння сучасних проблем методології та методики викладання музичного мистецтва. Головним завданням учителя музики в Україні є формування всебічно розвиненої особистості школяра. Тому сам учитель музики повинен бути

професійно компетентним, мати чітко сформовану життєву позицію, професійно-ціннісні орієнтації, бути відповідальним, соціально активним та цілеспрямованим, готовим до здійснення професійної діяльності, усвідомлювати власну відповідальність за навчання та виховання підростаючого покоління.

Результати дослідження першого розділу відображено у дев'яти публікаціях автора дисертації:

1. Мороз, М. О. 2017. Інтеграційні тенденції в сучасній практиці вітчизняної та зарубіжної освітніх систем: ретроспективний огляд. *Проблеми освіти: Збірник наукових праць*. Житомир. Вип. 87. 284 с. С. 196-203
2. Мороз, М. О. 2018. Формування креативності майбутніх учителів музики: історико-філософський аспект. «*The Second International scientific congress of scientists of Europe*». *Proceedings of the II International Scientific Forum of Scientists "East–West"* (May 10-11, 2018). Premier Publishing s.r.o. Vienna, Austria. 822 p. p. 509-528.
3. Мороз, М. О. 2018. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі (на прикладі вивчення окремих дисциплін музично-теоретичного циклу). *Научный взгляд в будущее*. Одеса: КУПРИЕНКО СВ. Вип. 11. Том 2. 107 с. С. 44-50. (DOI: 10.30888/2415-7538.2018-11-02)
4. Мороз, М. О. 2018. Професійна компетентність майбутнього вчителя музики: семантичний аналіз поняття. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. Педагогічні науки*. Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка. Вип. 4 (95). 255 с. С. 117-125.
5. Мороз, М. О. 2018. Особливості здійснення фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі в контексті Закону України «Про вищу освіту». *Андрагогічний вісник*. Житомир: Вид. ЖДУ ім. І. Франка. Вип. 9. 205 с. С. 87-95.

6. Мороз, М. О. 2018. Професійна компетентність учителя: вітчизняний та зарубіжний досвід дослідження. *The 6th International youth conference «Perspectives of science and education»* (December 14, 2018) SLOVO\WORD, New York, USA. 879 p. – p. 423-430.
7. Мороз, М. О. 2018. Історико-теоретичний огляд особливостей впровадження інтеграційних підходів до вітчизняної та зарубіжної освітніх систем. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць*. Київ: Вид-во НПУ імені М. Драгоманова. Вип. 31 (41). 132 с. С. 49-54.
8. Мороз, М. 2018. Особливості здійснення фахової підготовки майбутніх учителів музики в закладах вищої освіти України та Польщі: порівняльний аналіз. *Українська полоністика*. Житомир – Bydgoszcz. Вип. 15. 236 с. С. 146-156.
9. Мороз, М. О. 2019. Теоретичні аспекти формування професійної компетентності вчителя музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі. *Almanahul SWorld: Международное периодическое научное издание*. Молдова. Вип. 1. 174 с. С. 89-98.

РОЗДІЛ 3

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

3.1. Сутність та структура професійної компетентності майбутніх учителів музики

Проблеми, пов'язані з формуванням професійної компетентності педагогічних та науково-педагогічних працівників освітньої галузі України в цілому та вчителів музики зокрема (як предмету нашого дисертаційного дослідження), активно досліджуються вітчизняними науковцями. Нагальною є необхідність у підготовці фахівця, здатного реалізувати всі ті вимоги, що формувались у світовій освіті протягом віків. Завдання сучасного вчителя – не тільки навчити і виховати, а й розкрити творчий потенціал своїх учнів, сформувати у них готовність до подальшої самореалізації та самовдосконалення у житті.

Питанням компетентнісного підходу у сфері мистецької освіти, його функціям у підготовці майбутніх учителів музики присвячено праці С. Сисоєвої³⁰⁴, Н. Гуральник³⁰⁵, Л. Масол³⁰⁶, О. Олексюк³⁰⁷, Г. Падалки³⁰⁸, О. Щолокової³⁰⁹, та ін.

Професійна компетентність учителя музики, педагога предметів художньо-естетичного циклу, працівника культури та мистецтв стала предметом наукових пошуків Л. Афонченко, Л. Гаврілової, І. Левіної, М. Михаськової,

³⁰⁴ Сисоєва, С. О. 2006. *Основи педагогічної творчості*: підручник. Київ: Міленіум, 344 с.

³⁰⁵ Гуральник, Н. П., 2009. *Українська фортепіанна школа ХХ століття у контексті розвитку теорії і практики музичної освіти*. Доктор педагогічних наук: 13.00.01. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

³⁰⁶ Масол, Л. М., 2006. *Загальна мистецька освіта: теорія і практика*: [монографія]. Київ: Промінь. 432 с.

³⁰⁷ Олексюк, О. М., 2010. *Діагностика мистецької компетентності студентів: пошук методичного інструментарію. Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Київ. Дод. 4, том V. 572 с.

³⁰⁸ Падалка, Г. М. 2008. *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*: [монографія]. Київ: Освіта України. 274 с.

³⁰⁹ Щолокова, О. П. 1996. *Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя*: [монографія]. К: УДПУ ім. М.П. Драгоманова. 172 с.

Л. Пастушенко, І. Полубояриної, Т. Пляченко, А. Растригіної, М. Рудзік, С. Світайло та ін.

Сучасними вченими та педагогами-новаторами створено чимало авторських концепцій, досліджень, у яких пропонується власне бачення проблеми формування професійно компетентних учителів (дод. А).

Аналіз наукових досліджень дозволяє відзначити, що трактування професійної компетентності вчителя музики у вітчизняній педагогічній теорії переважно виходить із загальнопедагогічного тлумачення цього феномену та конкретизується завданнями музично-освітньої діяльності. Спостерігаємо різні визначення досліджуваного поняття: від більш звужених, спеціалізованих визначень, зведених лише до володіння конкретним музично-виконавським умінням (як-от професійна компетентність як концертмейстерська (Т. Карпенко), вокально-хорова (А. Растригіна), оркестрово-методична (Т. Пляченко), комплекс музично-дидактичних знань і вмінь (Л. Афонченко) тощо) до більш ширших, що охоплюють різні аспекти фахової підготовки майбутніх учителів музики (Л. Аристова, О. Горбенко, В. Лозовецька, Л. Масол, М. Михаськова, Л. Пастушенко, І. Полубоярина, Р. Савченко, С. Світайло, О. Щолокова та ін.). Проте більшість авторів тлумачать означене поняття як системне, інтегративне явище, синтез знань, умінь і навичок (зокрема, музично-дидактичних), особистісних характеристик і досвіду, що дозволяє людині творчо використовувати свій потенціал у процесі професійної діяльності та є основою постійного саморозвитку протягом всього життя.

Ураховуючи погляди провідних науковців, що здійснюють науково-методологічні дослідження в галузі професійної мистецької освіти, ми тлумачимо *професійну компетентність учителя музики* як систему професійних та особистісних характеристик, що ґрунтується на комплексі теоретичних знань, практичних навичок, досвіді в психолого-педагогічній галузі а також галузі мистецтва, ціннісних орієнтирах особистості, та є показником

здатності до творчої інноваційно-педагогічної діяльності на інтегративних та етно-культурологічних засадах (параграф 2.1.).

Компонентна структура досліджуваного поняття обумовлюється особливостями та специфікою професійної діяльності вчителя музики і представляє собою багаторівневу реальність, структуру якої утворюють *цілемотиваційний, особистісний, когнітивний, діяльнісний та оцінно-узагальнюючий компоненти*. Розглянемо їх більш детальніше.

Головним завданням фахової підготовки майбутнього вчителя музики є формування його професійної компетентності, що сприятиме кваліфікації, конкурентоздатності на ринку праці, наявності належного фахового рівня, готовності до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності майбутнього фахівця. Для того, щоб навчати та виховувати когось (школярів, студентів тощо), здійснювати практичну музично-педагогічну діяльність, учитель музики повинен сам володіти певними особистісними характеристиками, необхідними в роботі вчителя. Насамперед, виділимо такі, як професійно значущі якості особистості, її комунікативні здібності та ціннісно-мотиваційні переконання, що передбачають розуміння необхідності фахового становлення, чітке усвідомлення професійного призначення, розуміння свого місця в освітньому просторі, наявність мети власної діяльності. Саме завдяки сформованості чітких ціннісних орієнтирів та свідомої мотивації навчальної діяльності майбутній учитель музики прагнучиме до ефективного засвоєння теоретичних знань, формування системи практичних умінь та навичок, що сприятиме формуванню його професійної компетентності та стане підґрунтям у його подальшій професійній діяльності.

Ціннісно-мотиваційні орієнтири студентів – майбутніх учителів музики – мають важливе, фундаментальне значення у формуванні їхньої професійної компетентності, оскільки сприяють свідомому засвоєнню студентами знань та умінь у процесі фахової підготовки. Аналіз наукових досліджень у сфері мотивації свідчить, що автори визначають мотиви як внутрішнє прагнення

особистості до того чи іншого виду активності – пізнавальної, культурної, соціальної, економічної (Є. Ільїн, В. Шаріков). Мотиваційна сфера особистості представляє собою сукупність стійких, динамічнозмінних мотивів. Викладачі закладів вищої освіти (у нашому дослідженні – педагогічного коледжу) повинні розуміти особливості всієї мотиваційної сфери студентів – майбутніх учителів музики – та враховувати те, що мотиваційна система майбутніх фахівців співвідноситься із системою їхніх особистісних ідеалів і цінностей. Особливої уваги потребують пізнавальні та професійні мотиви студентів, які впливають на формування цілісної мотиваційної сфери особистості фахівця.

На думку В. Якуніна мотивація як ціннісно-сміслова система є причиною і регулюючим фактором навчально-професійної діяльності студентів, а боротьба мотивів стимулює активність їхнього мислення, сприяє творчому самовираженню і самовдосконаленню³¹⁰. З точки зору психології мотивація (від лат. *motiv* – призводити до руху, штовхати) – це складне явище людської психіки, спонукання до діяльності, що пов'язується із задоволенням особистісних потреб. При цьому мотивація виступає в якості сукупності зовнішніх і внутрішніх умов активності людини та визначає її спрямованість. Відповідно до психологічних трактувань, мотив розглянуто як усвідомлене спонукання до певної дії, що формується відповідно до того, як людина враховує, оцінює, зважає певні обставини³¹¹. Саме мотивація слугує підґрунтям зв'язку педагогічної діяльності й особистості вчителя музики та спонукає до професійного становлення фахівця.

Німецький учений М. Вебер зазначає, що справжній професіонал вирізняється свідомо обґрунтованими мотивами, які є рушійною силою його діяльності. До цих мотивів дослідник відносить віддане служіння справі, вірність професійному покликанню та сповідування етики відповідальності за

³¹⁰ Якунин В. А. 1998. *Педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Изд-во «Полиус». 639 с.

³¹¹ Равен, Дж. 1999. *Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы*. Москва: Когито-Центр. 144 с.

реалізацію суспільного блага³¹². Говорячи про мотивацію в контексті формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики, важливо враховувати беззаперечний вплив мотиваційного показника на якість фахової підготовки студентів, у процесі якої здійснюється формування їхньої професійної компетентності, та успіх подальшої професійної діяльності. Саме внутрішнє ставлення особистості до своєї професії, її прагнення, ціннісні орієнтири впливають на ефективність формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Наявність у студентів свідомої мотивації в опануванні фахом учителя музики, у процесі чого відбувається формування їхньої професійної компетентності, сприяє сформованості цілісної особистості як очікуваного результату сучасної професійної мистецької освіти.

Окрім пізнавальної мотивації, яка вважається внутрішньою мотивацією, важливими для формування професійної компетентності майбутніх учителів музики є зовнішні, соціальні мотиви, які сприяють становленню ціннісних пріоритетів студентів та породжують різноманітні форми музично-педагогічної практики, у процесі якої майбутні фахівці мають можливість практично реалізовувати набуті знання, удосконалювати професійні навички. Це дозволяє студентам чітко усвідомити сутність обраної спеціальності, її завдання, труднощі, специфіку, посилює розуміння професійних цінностей діяльності вчителя музики.

Системоутворюючим фактором, тобто рушійною силою, причиною, що визначає характер прояву і формування мотивації, виступають ціннісні орієнтації особистості. Цінності виникають і розглядаються у ставленні людини до навколишнього світу, до інших людей, визначають центральну позицію особистості, її поведінку і вчинки. Наявність цінностей – це прояв вибіркового ставлення людини до світу, до обраної професійної діяльності, до себе як представника тієї чи іншої професії.

³¹² Вебер, М., 1990. *Политика как призвание и профессия*. Перевод с немецкого Ю. Н. Давыдова. Москва: Прогресс. с. 653.

У сучасному педагогічному дискурсі аксеологічним характеристикам педагогічної діяльності приділяється особлива увага³¹³. Автори підкреслюють, що педагогічні цінності дозволяють не тільки задовольнити потреби педагога, але і служать орієнтирами його соціальної та професійної активності, спрямованої на досягнення гуманістичних цілей.

Професійно-педагогічна спрямованість виражається в ціннісному відношенні до педагогічної професії, стійкому інтересі, потребі займатися нею. Ціннісне ставлення до майбутньої професії дозволяє перспективно проектувати зміст професійної діяльності та свій розвиток у ній.

У ряді джерел виділяються наступні цінності педагогічної діяльності сучасного вчителя:

- цінності, визнані у суспільстві або найближчому соціальному середовищі (суспільна значущість праці вчителя, престиж його професійної діяльності, визнання рідних, близьких, знайомих та ін.)³¹⁴;
- цінності, пов'язані із задоволенням потреби в спілкуванні (постійна робота з дітьми, дитяча любов і прихильність, можливості спілкування з цікавими людьми, батьками, колегами, обмін духовними цінностями та ін.)³¹⁵;
- цінності, пов'язані із самовдосконаленням (можливість розвитку творчих здібностей, залучення до духовної культури, заняття улюбленою справою, предметом, можливість постійно поповнювати свої знання та ін.)³¹⁶;

³¹³ Потуй Ю. П. Професійні цінності: сутність і роль у формуванні особистості сучасного фахівця. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 33. С. 331-337

Денисюк Л. М. Цінності пізнання і самореалізації особистості студентів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. 2015. Вип. 230. С. 246-252.

Рупташ Н. В. Цінності орієнтації сучасної особистості. *Sophia Prima: діалог вічного повернення*. 2019. № 1. - С. 111-118.

³¹⁴ Лисенко О. Моральні цінності у контексті фахової підготовки майбутнього педагога. *Педагогічний дискурс*. 2016. Вип. 21. С. 80-86.

Соннова М. В. Громадянські цінності в системі цінносних пріоритетів майбутнього педагога. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2012. № 22(5). С. 209-219.

³¹⁵ Чумак М. О. Професійні цінності майбутнього вчителя початкової школи як чинник його особистісного становлення. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 6. С. 27-30.

Мирошник О. Г. Гуманістичні цінності як чинник продуктивності професійної рефлексії вчителя. *Психологія і особистість*. 2015. № 2(1). С. 297-309.

³¹⁶ Проворова Є. Праксеологічні цінності методичної підготовки майбутнього вчителя музики до співацької діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 3. С. 429-439.

– цінності, пов'язані із самовираженням (творчий характер праці вчителя, відповідність педагогічної діяльності інтересам і здібностям особистості та ін.)³¹⁷;

– цінності, пов'язані із прагматичними запитами (можливості самоствердження, міжособового спілкування, професійного росту, просування по кар'єрних сходах та ін.).³¹⁸

Таким чином, у професійній компетентності вчителя музики ми виділяємо **цілемотиваційний компонент** із ціннісно-мотиваційним показником. Значення цілемотиваційного компоненту професійної компетентності майбутнього вчителя музики ми вбачаємо в тому, що цей компонент виступає провідною умовою професійного зростання студента, надає фаховій підготовці яскраво вираженого особистісного характеру та є чинником, що спонукає до професійної досконалості майбутнього фахівця.

Протягом тривалого часу науковці, що досліджували музично-педагогічну підготовку майбутніх учителів музики, визначили перелік професійно значущих якостей фахівця. Ураховуючи специфіку музично-педагогічної діяльності вчителя музики (яка, наприклад, пов'язана з аналізом музичних творів, зіставленням їх та порівнянням з іншими, виконанням музичних творів, визначенням складних місць колективного музичного виконавства тощо), основними його професійно значущими якостями вважаємо емоційність, здатність до образного мислення, спостережливість, ерудицію тощо.

Ткачук Л. В. Духовно-моральні цінності у професійному становленні особистості майбутнього вчителя. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2015. Вип. 2. С. 201-215.

³¹⁷ Гур'янова Н. М. Вдосконалення виконавської майстерності - найважливіший аспект формування музичного мислення майбутнього вчителя музики. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2011. № 2. С. 176-178

Ковальський Р. Напрями вдосконалення підготовки майбутнього вчителя музики до керування учнівським естрадно-інструментальним колективом. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 96-99.

³¹⁸ Вовк М. Тенденції професійного вдосконалення майбутнього вчителя музики. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Сер. : Педагогічні науки. 2012. Вип. 112. С. 105-115.

Ляшенко О. Д. Професійні якості вчителя-менеджера музичного мистецтва та способи вдосконалення їх в умовах вищого навчального закладу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2013. Вип. 21. С. 175-179.

Системі фахової підготовки вчителів музики у закладах вищої освіти (педагогічних коледжах) властива спрямованість на розвиток індивідуальних здібностей кожного студента, розкриття його музичних здібностей, реалізацію творчого потенціалу, здобуття професійних знань завдяки створенню відповідних освітніх умов. Це стає можливим завдяки впровадженню новітніх форм і методів і фахової підготовки учителів музики. У процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі в майбутніх фахівців відбувається формування основних особистісних складників, завдяки яким вони зможуть повноцінно реалізувати себе в суспільстві.

Одними із провідних якостей учителя музики слід визнати комунікативні як такі, що уможливають успішну реалізацію усіх видів професійної творчої діяльності та сприяють обміну культурними змістами, залученню своїх вихованців до вітчизняних та зарубіжних надбань культури. Комунікація (спілкування) має глибинні витoki і тісно пов'язана з особистісними рисами вчителя музики, його мотивами і ціннісними орієнтаціями, самосвідомістю, професійними установками.

Вивчаючи високохудожні мистецькі зразки, майбутні вчителі музики накопичують різноманітні мистецькі враження, засвоюють «інтонаційну мову» різних епох та стилів, відбувається знайомство з культурою інших народів та історичних епох³¹⁹. Мистецтво в цілому і музичне мистецтво зокрема сприяє спілкуванню, взаєморозумінню між людьми, об'єднує їх. Комунікативна діяльність учителя музики специфічно втілюється в його музично-педагогічній праці. Сформовані комунікативні якості допоможуть майбутньому вчителю музики встановлювати зі школярами рівні доброзичливі відносини, бути ввічливим і тактовним та сприяти спілкуванню своїх майбутніх вихованців із мистецтвом.

³¹⁹ Хомич, І., 2016. Функціональний аналіз професійної діяльності майбутніх учителів музики. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. № 1 (52). с. 66-69.

Отже, важливим компонентом професійної компетентності майбутнього вчителя музики ми вважаємо **особистісний компонент**, з його основними показниками: комунікативним та професійно значущими якостями особистості.

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики здійснюється в умовах фахової підготовки в закладах вищої освіти, починаючи з педагогічного коледжу. У процесі вивчення навчальних дисциплін психолого-педагогічного та спеціального циклу (як-от: історія педагогіки, педагогіка, психологія, основи науково-педагогічних досліджень (психолого-педагогічний цикл), методика музичного виховання, історія зарубіжної музики, історія української музики, українська народна музична творчість, сольфеджіо, гармонія, поліфонія, аналіз музичних форм, основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, акомпанемент, хорознавство, хорове аранжування, хоровий клас і практична робота з хором, хорове диригування, постановка голосу тощо (спеціальний цикл)) студенти набувають необхідні фахові знання та практичні виконавські вміння. Окрім того, майбутні вчителі музики, здійснюючи професійну музично-педагогічну діяльність, вирішуватимуть чимало проблем, використовуючи при цьому також знання основ філософії, концепції сучасного природознавства, інформатики, основ медичних знань, іноземної мови тощо, що також передбачені в навчальних планах закладу вищої освіти (педагогічного коледжу). Когнітивний показник професійної компетентності майбутніх учителів музики формує цілісну систему знань про якості та властивості роботи в освітніх закладах.

На думку В. Лугового, справжні знання за своєю природою об'єктивні, істинні (принаймні мають тенденцію до максимального наближення до такої якості). Тобто знання є сутнісною характеристикою того чи іншого об'єкта, відображенням зв'язків і відношень в об'єктивному світі³²⁰. Звичайно, знання можуть бути показником професійної компетентності вчителя музики лише тоді,

³²⁰ Луговий, В. І., 2013. Міжнародні й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація. *Педагогіка психологія: науково-теоретичний та інформаційний вісник Національної академії педагогічних наук України*. № 1. с. 15.

коли вони мають застосування у практичній діяльності та є підґрунтям для формування професійних музично-педагогічних умінь. Аналіз теоретико-методичних джерел свідчить, що в контексті музичного виконавства поняття «вміння» розглядається у двох вимірах: як власне музичне виконавство та як здатність передавати набуті вміння своїм учням. На думку Н. Тализіної, професійність учителя музики потребує комплексної підготовки майбутніх фахівців, здатних до власного музичного виконавства та формування відповідних умінь у своїх вихованців³²¹.

Для успішного формування професійної компетентності майбутніх учителів музики важливим також є володіння студентами певним комплексом спеціальних здібностей, до якого відносимо, зокрема, музичний слух (мелодичний, гармонічний), почуття ритму, музична пам'ять тощо. Окрім набуття майбутніми фахівцями суто фахових, музично-педагогічних знань та умінь, студенти оволодівають також загальнопрофесійними вміннями, зокрема, методичними, проєктивними, конструктивними, інформаційними тощо, необхідними в професійній діяльності сучасного вчителя. Саме музично-педагогічні знання, вміння, а також спеціальні вміння (як змістовий показник) становлять цілісну систему, яка охоплює основні аспекти професійної компетентності майбутнього вчителя музики, що формується в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Як свідчить аналіз науково-педагогічних досліджень, більшість сучасних науковців, обґрунтовуючи формування професійної компетентності майбутніх учителів музики, практично поза увагою залишають актуальну на сьогодні тенденцію впровадження в процес фахової підготовки студентів національних та регіональних мистецьких традицій. На нашу думку, саме залучення студентів до національних мистецьких надбань сприяє формуванню національної свідомості студентів, посиленню впливу на їхнє патріотичне виховання, що, без сумніву, сучасний учитель музики повинен прищеплювати школярам через мистецтво в

³²¹ Тализина, Н. Ф. 1984. *Управление процессом усвоения знаний (психологические аспекты)*. Москва: МГУ. 344 с.

процесі власної музично-педагогічної діяльності. Тому ми вважаємо за необхідне виділити етнокультурологічний показник як важливу складову професійної компетентності майбутнього вчителя музики.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні дедалі більше спостерігаємо спрямування освітнього середовища на соціокультурне виховання особистості, яка усвідомлює та поважає національні символи, бере участь у громадському житті країни, відстоює свободу волевиявлення, поважає права людини, толерантно ставиться до цінностей і переконань представників інших культур, а також до регіональних та національних культурних особливостей і традицій.

Професійно компетентний учитель музики, який володіє системою відповідних етнокультурологічних знань та вмінь покликаний не лише ввести дитину в світ мистецтва, але й сформувати у них естетичну, національну, громадянську свідомість засобами мистецтва. Особливого значення у цьому процесі набувають твори і традиції народного, регіонального мистецтва, які через свою нетлінну вікову спадщину глибоко впливають на духовність особистості, посилюють соціокультурне виховання молоді, формують нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей, формують емоційні, естетичні, моральні, загальнолюдські та національні якості особистості – національну гордість й патріотичні почуття, любов до рідного краю, до природи, любов до народних пісень, до народних традицій.

Фахова підготовка вчителів музики в Україні має давні освітні традиції, які впродовж останніх років почали зазнавати певних трансформацій і вдосконалення, зокрема зумовлених переходом на шлях інтеграції до європейської системи освіти. Відтак, сьогодні пріоритетними є такі найбільш значущі дидактичні принципи в педагогічних коледжах як фундаментальність, універсальність підготовки вчителя музики, варіативність, що передбачає загальнопрофесійну підготовку та глибоку фахову спеціалізацію, науково-дослідну спрямованість освітнього процесу тощо. Педагогічні коледжі створюють сприятливі умови для здійснення фахової підготовки студентів на

основі вмілого поєднання теорії з практикою. Характерною ознакою освіти в педагогічному коледжі є підготовка фахівців – майбутніх учителів музики, – які мають широкий мистецький та науковий кругозір, ґрунтовні знання в психолого-педагогічній та спеціальній мистецькій сфері, високий рівень загальної культури, чітке бачення соціальних проблем суспільства, критичне мислення. До пріоритетних завдань коледжової підготовки вчителя музики належить забезпечення його конкурентоздатності на ринку праці культурного простору суспільства.

Процес професійної підготовки вчителя музики у закладах вищої освіти педагогічного напрямку необхідно організовувати із забезпеченням його інтегративного характеру, що на сьогодні є нагальною потребою відповідно до змін у вітчизняній освітній галузі. На наше переконання, навчальні дисципліни мають моделювати реальну діяльність учителя музики та розкривати розуміння специфіки вирішення професійних завдань. Організація процесу навчання у педагогічному коледжі має бути спрямованою на формування у студента цілісної системи знань і вмінь, орієнтованих на потреби сучасного закладу загальної середньої освіти, що зумовить відповідність змісту музично-педагогічної освіти, її методів навчання сучасному рівню науки і культури. Сучасні зміни, що стосуються, насамперед, упровадження у сферу загальної середньої освіти Концепції «Нова українська школа» вимагають переосмислення та переорієнтації змісту фахової підготовки майбутніх учителів музики на більш поглиблений інтеграційний характер. Зокрема, для формування професійної компетентності майбутніх учителів музики вкрай важливою є мистецька інтеграція, яка можлива в процесі комплексного вивчення мистецьких, музично-теоретичних і спеціальних навчальних дисциплін, що формуватимуть цілісне уявлення студентів про всі види мистецтва.

Сьогодні, в умовах перебудови традиційної системи освіти важливо не втратити головне – людину, особистість, яка не лише має знання у галузі

економіки, техніки тощо, але й здатна розуміти і відчувати прекрасне, а це означає розуміти і співпереживати іншим людям.

Опанування студентами – майбутніми вчителями музики – системою знань та вмінь у сфері мистецтва, що становить основу формування їхньої професійної компетентності, неможливе без емоційного переживання означеного процесу, що складає зміст естетичної діяльності. У ході опанування творів мистецтва та їхньої інтерпретації у музично-виконавській діяльності, відбувається отримання естетичної насолоди. Тому наступним показником етнокультурологічного компоненту професійної компетентності вчителя музики ми вважаємо саме естетико-гедоністичний. Гедонізм – (грецькою *hedone* – насолода) – філософсько-етичне вчення, згідно з яким найвищою метою і найвищим благом людського життя є чуттєве задоволення.

Працюючи зі школярами та здійснюючи їхнє музичне виховання, учитель музики повинен ураховувати гедоністичний вплив музики. Гедоністичне спрямування музичної діяльності стимулює творчість як учителя, так і його вихованців, створює сприятливі умови для співробітництва учнів між собою і разом з учителем. Зосереджуючи увагу учнів на звучанні музики і розвиваючи їхню увагу, учитель допомагає дітям увійти у світ музики, музичних образів і яскраво відчувати їх виразність.

Саме в мистецько-інтегративних, етно-національних та естетико-гедоністичних рисах, охарактеризованих вище, проявляється, на нашу думку, етнокультурологічний показник когнітивного компоненту професійної компетентності майбутнього вчителя музики.

Таким чином, наступним компонентом професійної компетентності майбутнього вчителя ми виділяємо **когнітивний**, до якого відносимо змістовий та етнокультурологічний показники.

В. Сухомлинський зазначав, що знати – це означає вміти застосовувати знання на практиці, у діяльності. Учений був переконаний, що про сформовану систему знань особистості можна говорити лише тоді, коли вони стають

чинником її духовного життя, захоплюють думку, пробуджують цікавість³²². Система професійних знань та вмінь, набутих майбутнім учителем музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі, є передумовою якісної практичної діяльності майбутнього фахівця.

Професійна компетентність майбутнього вчителя музики вимагає від нього не просто діяльності (тобто репродуктивного застосування наявних знань та вмінь), а творчого підходу до виконуваних завдань та обов'язків. Саме вміння переосмислювати, трансформувати наявні знання та вміння, експериментувати, створювати щось нове, складає сутність професійної компетентності педагога. У процесі такої тривалої діяльності у майбутнього фахівця формуватиметься досвід, який дозволить йому якісно зростати, вдосконалюватися, а також підвищувати продуктивність майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Творчість у практичній діяльності вчителя музики надає їй особистісного значення, сприяє формуванню професійної компетентності. Завдяки творчості визначається здатність майбутнього вчителя музики самостійно здійснювати музично-виконавські інтерпретації, здатність до сприйняття музичних творів та осмислення їх у процесі музично-педагогічної діяльності.

Результати психологічних досліджень учених (Л. Виготський, А. Маслоу, В. Роменець та інші) свідчать, що формування цілісної творчої особистості вчителя вимагає наявності вільної, нерідко інноваційної та творчої діяльності³²³. На думку науковців-психологів, у творчій діяльності особистості важливими є не лише творче мислення та уява, але й підсвідомість та набутий раніше досвід. Також ученими підкреслюється, що творча діяльність, як результат вільного волевиявлення особистості, передбачає досягнення унікального результату. Вважається, що людина, яка творить, – це, насамперед, людина вільна, оскільки саме творча особистість має свободу в пошуку та доборі засобів досягнення

³²² Сухомлинський, В. О. 1984. *Сто порад учителю*. Київ: Рад. школа. 254 с.

³²³ Выготский, Л. С. 1999. *Мышление и речь: психологические исследования*. ред. Г. Н. Шелогурова. 5-е изд. Москва: Лабиринт. 350 с.

Маслоу, А. 1997. *Психология бытия*. Москва: Реал-бук. 300 с.

Роменець, В. А. 2001. *Психология творчості*. Київ: Либідь. 288 с.

мети. Без вільного вибору засобів мета постає, часом, недосяжним ідеалом, до якого можна прагнути та не мати можливості досягнути.

Сучасні науковці в галузі педагогіки та психології пропонують різні варіанти визначення творчої особистості. Так, Б. Гершунський розглядає творчість як сенс людського життя, фундамент людського щастя в єдиному, цілісному матеріально-духовному світі й основу продовження власного «Я» у пам'яті людства³²⁴.

Як було зазначено нами у § 2.4., наявні проблеми сучасної фахової підготовки вчителя музики свідчать про певну невідповідність змісту музично-педагогічної освіти майбутніх фахівців та соціальних потреб суспільства. Така невідповідність значною мірою пов'язується з соціальними умовами, в яких функціонує система освіти загалом та музично-педагогічна освіта зокрема. Йдеться про зменшення престижності (і, відповідно, затребуваності на ринку праці) окремих професій, зокрема професії вчителя музики, що призводить до втрати інтересу молоді щодо професійного, ґрунтовного опанування знаннями і вміннями майбутньої музично-педагогічної діяльності. Означені тенденції значно ускладнюють актуалізацію такої важливої освітньої функції, як формування високорозвиненої духовної особистості, прилучення людини до невичерпної скарбниці світової духовної культури. Тому сьогодні надзвичайно важливо адаптовувати та узгоджувати зміст фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі до змін в освітній сфері в цілому. Удосконалення та розвиток музично-педагогічної освіти як системи має розгортатися в межах державних стандартів. Співпраця та спільні науково-методичні дослідження в музикознавчих і психолого-педагогічних галузях виступають важливим чинником постійного продуктивного зростання фахової підготовки, оскільки вони є орієнтиром профільності підготовки студентів. Так, Н. Ничкало відзначає, що за умови постійного зв'язку між різнопрофільними закладами вищої освіти виникає об'єктивна потреба постійного перегляду й

³²⁴ Гершунський, Б. С. 1998. *Философия образования: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений*. Москва: Московский психолого-социальный институт. 432 с.

оновлення стандартів³²⁵. Як наслідок – стає можливим вирішення спільних проблем, виявлення розбіжностей, забезпечення належного функціонування їх системи. Педагогічний коледж як заклад вищої освіти має можливість здійснювати сьогодні кількарівневу, професійну музичну освіту, що ґрунтується на неперервності та наступності окремих освітніх рівнів (молодший спеціаліст / молодший бакалавр – бакалавр).

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять наступні групи умінь у діяльності вчителя музики: гностичні (сприйняття), рухові (диригентські жести та гра на музичному інструменті); комунікативні (в т.ч. артистичні), загальнопедагогічні.³²⁶

Спираючись на сучасні дослідження психології педагогічної праці, можна назвати такі найважливіші сторони діяльності вчителя музики:

- дослідна (аналіз музичних творів і творів інших видів мистецтва; вивчення досвіду колег, учнів, аналіз власної роботи; вивчення наукової і методичної літератури з метою її застосування у своїй роботі)³²⁷;
- проектувальних (планування, розподіл навчально-виховних задач, в тому числі передачі знань, формування навичок і вмінь, музичного та творчого розвитку учнів)³²⁸;
- конструктивна (побудова уроків, позакласних музичних занять)³²⁹;
- комунікативна (встановлення з учнями взаємин на основі поваги і довіри; завоювання авторитету у них)³³⁰;
- організаторська (практичне вирішення навчально-виховних завдань).

³²⁵ Ничкало, Н. Г. 2000. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект. [Монографія]. Київ: Вид-во «Віпол». 450 с.

³²⁶ Хе Сюефей. Педагогічні умови вдосконалення музичної підготовки майбутнього вчителя хореографії в процесі фахового навчання. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : Педагогіка і психологія. 2016. № 47. С. 117-123

³²⁷ Марков Д. Ф. Можливості вдосконалення процесу професійної підготовки майбутнього вчителя технологій. *Молодий вчений*. 2018. № 5(1). С. 64-67.

³²⁸ Шевченко Ю. А. Напрями вдосконалення підготовки майбутнього вчителя музики до керування учнівським музично-інструментальним колективом. *Молодий вчений*. 2017. № 4. С. 490-493.

³²⁹ Толмачова І. М. Дефініція "педагогічна імпровізація" в контексті вдосконалення підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. 78(2). С. 186-189.

³³⁰ Заліський А. А. Співробітництво, як один із шляхів професійного вдосконалення вчителя. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки. 2015. Вип. 130. С. 317-320.

Безумовно, все це взаємопов'язано в роботі вчителя і спрямоване на вирішення завдань музичного виховання школярів. Відсутність необхідних умінь негативно позначається на результатах педагогічної діяльності, яка в таких випадках не приносить бажаного задоволення.

На думку І. Толмачова, майбутній учитель музики повинен опанувати «технологією» створення розвиваючих ситуацій з різними освітньо-виховними функціями, умінням включити свій предмет в систему інноваційних процесів³³¹. «Педагогічна технологія» в рамках особистісно-орієнтованого навчання – це специфічна індивідуальна діяльність педагога з проектування навчальної діяльності та її практичної організації в рамках певної предметної області з орієнтацією на розвиток і саморозвиток особистісних властивостей учня, враховуючи його потреби та можливості. Особистісний підхід визначається як пріоритет індивідуальності в освіті, як альтернатива колективному вихованню³³². Звідси випливає, що в основу особистісно-орієнтованих педагогічних технологій повинен бути покладений діагностичний підхід, який визначає суб'єктивні взаємодії учасників педагогічного процесу, їх самоактуалізацію та самопрезентацію.

Кожна педагогічна дія представляє собою сукупність інтелектуальних (внутрішніх) і практичних (зовнішніх) дій, цілеспрямованих і взаємозалежних, які виконуються у певній послідовності. У педагогічних уміннях реалізується як психолого-педагогічні знання про цілі, завдання, принципи, сутність навчання і виховання, так і знання про способи організації педагогічного процесу. Через педагогічні уміння реалізуються і знання зі спеціальних та суспільних дисциплін. Саме теоретична основа надає педагогічним умінням цілеспрямованого та свідомого характеру. У процесі формування умінь К. Платонов виділяє п'ять етапів: початкове вміння; недостатньо вміла діяльність; окремі загальні вміння; високорозвинене вміння та майстерність³³³.

³³¹ Толмачова І. М. Дефініція "педагогічна імпровізація" в контексті вдосконалення підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 78(2). С. 186-189.

³³² Шевченко Ю. Обґрунтування праксео-динамічного підходу щодо вдосконалення готовності майбутнього вчителя до духовно-морального розвитку молодшого школяра. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2019. Вип. 3. С. 189-200.

³³³ Платонов К.К. Структура развития личности. М.: Наука, 1986. 255с.

Ефективність процесу формування передбачає єдність таких компонентів: цільова установка на оволодіння вміннями, усвідомлення студентами професійної значущості завдання на оволодіння практичними вміннями; розкриття системи педагогічних умінь, якими необхідно оволодіти, зміст кожного вміння (як сукупність дій та операцій), способів виконання дій; розробка програми формування педагогічних умінь і навичок; організація діяльності з оволодіння вміннями, спрямована на вирішення відповідних професійних завдань; контроль за рівнем сформованості умінь і навичок. Із позицій діяльнісного підходу для успішного навчання необхідно, щоб вміння та навички формувалися в тісному зв'язку із знаннями. Педагогічний досвід, який з'являється в результаті професійної діяльності, допоможе майбутньому фахівцю гнучко реагувати та пристосовуватися до змін, які неодмінно присутні в будь-якому освітньому процесі.

Отже, творчо-діяльнісний показник та показник гнучкості реагування на освітні зміни розкривають, на нашу думку, сутність **діяльнісного компоненту** професійної компетентності майбутнього вчителя музики, фахова підготовка якого здійснюється в педагогічному коледжі.

Професійна діяльність – багатокomпонентне, складне та варіативне явище. Педагог повинен володіти також рефлексивними вміннями. Застосовуються вони при здійсненні ним контрольної-оцінної діяльності, яка спрямовується насамперед на себе та свої дії. У процесі такого аналізу визначається правильність та доцільність поставленої мети, якість використовуваних форм та методів роботи, відповідність власної діяльності віковим особливостям учнів, виявляються причини успіхів та помилок, допущених при виконанні роботи. Об'єктивний самоаналіз допоможе, насамперед, спрогнозувати наступні дії, а також, визначивши власні помилки й недоліки у виконуваний роботі, усунути їх у процесі професійного самовдосконалення (саморозвитку, самоосвіти). Професійна рефлексія є однією з характерних ознак формування професійної компетентності майбутніх учителів музики та вказує на перехід їхньої фахової підготовки до особистісно-смислового рівня.

Тому виділяємо наступний компонент професійної компетентності майбутнього вчителя музики – **оцінно-узагальнюючий**, який визначається показником здатності до рефлексивно-прогностичних дій фахівця у процесі музично-педагогічної діяльності.

Проблема підготовки майбутніх учителів музики до професійної рефлексії, усвідомлення себе як суб'єкта власного професійного становлення є, безумовно, актуальною. В. Орлов зазначає, що умовою розвитку професійної рефлексії вчителів музики є рефлексивно-творча організація освітнього процесу, який набуває особливого функціонально-сміслового значення і спрямовується на досягнення цілісності у структурній і змістовій організації фахової підготовки³³⁴. Автор підкреслює вагоме значення для підготовки до професійної рефлексії принципу відповідності індивідуальних якостей особистості змісту й специфічним особливостям художньо-педагогічної діяльності. Цей принцип характеризується спрямованістю на розвиток індивідуально-творчих можливостей майбутнього фахівця. У процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики рефлексія вважається не лише засобом вирішення змістової організації навчання, а й процесом самопізнання, розширення мотивації студентів до майбутньої професійної діяльності з усвідомленням її смислу та особистісної значущості.

Таким чином, підсумовуючи все вищесказане, до структурних компонентів професійної компетентності вчителя музики відносимо наступні, які, на наш погляд, найповніше розкривають сутність досліджуваного поняття:

- *цілемотиваційний*, що характеризується ціннісно-мотиваційним показником;
- *особистісний*, із показниками комунікативності та професійно значущих якостей;
- *когнітивний*, до якого відносимо такі показники як змістовий та етнокультурологічний;

³³⁴ Орлов, В. Ф., 2004. *Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін*: автореф. дис. кандидата пед. наук: 13.00.04. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ. 45 с.

- *діяльнісний*, із творчо-діяльнісним показником та показником гнучкості реагування на освітні зміни;
- *оцінно-узагальнюючий*, до якого відносимо рефлексивно-прогностичний показник.

В узагальненому вигляді компонентна структура професійної компетентності майбутнього вчителя музики представлена на рис. 3.1.

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики здійснюється шляхом отримання такої освіти, яка включатиме не лише зміст предметної сфери, але й професійні навички та вміння, які формуються у процесі оволодіння предметом, а також у результаті активної позиції студента в соціальному та культурному житті закладу вищої освіти. Все це буде спрямовуватися на фахову підготовку майбутнього педагога, здатного до подальшого саморозвитку та самовдосконалення.

Таким чином, виокремлення компонентів та визначення показників професійної компетентності майбутніх учителів музики дозволить визначити стан розробленості досліджуваної проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів музики а також визначити шляхи подальшого вдосконалення науково-методичної системи фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі.

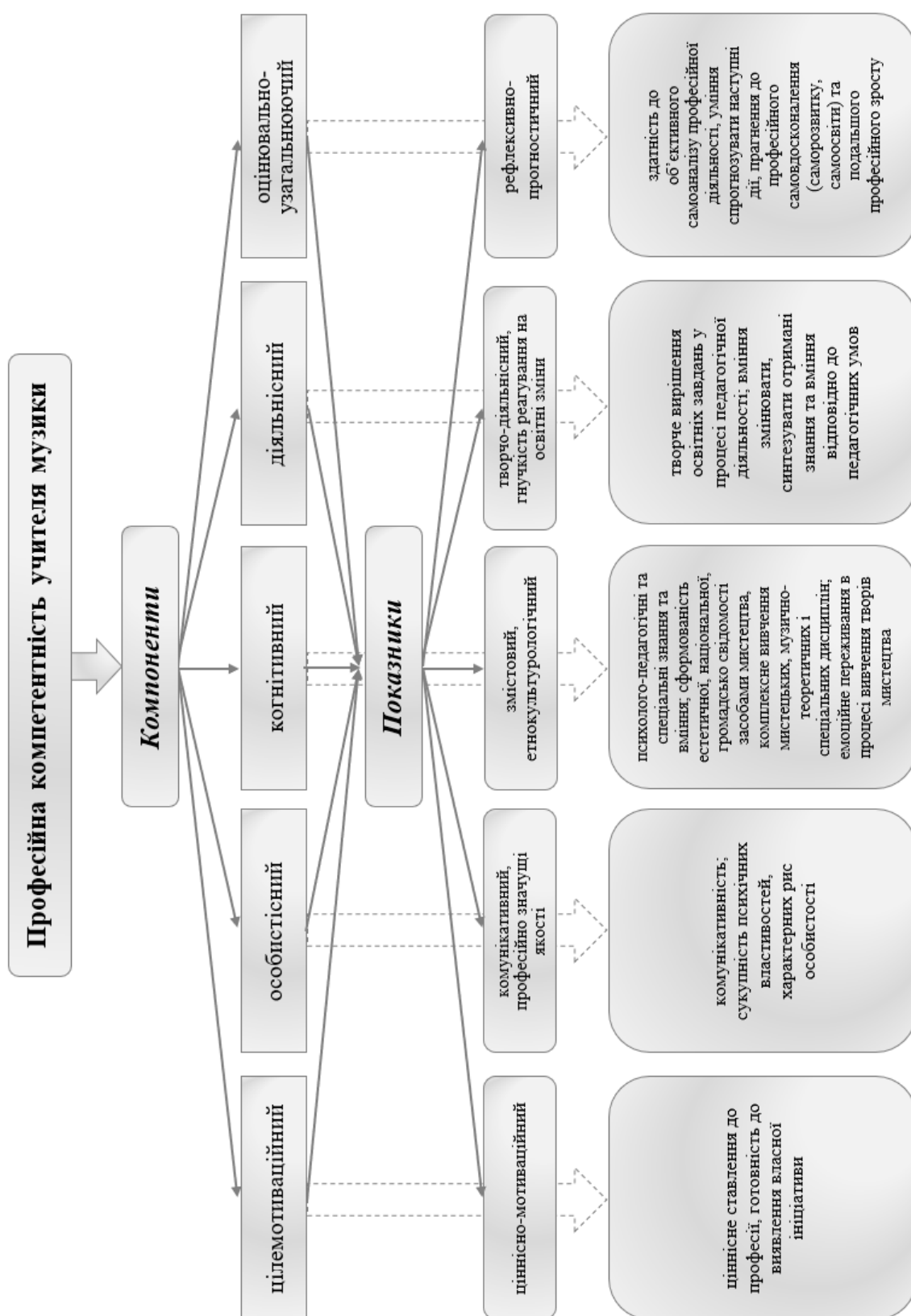


Рис. 3.1. Компонентна структура професійної компетентності вчителя музики

3.2. Критерії, показники та рівні формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в умовах педагогічного коледжу

На сьогодні педагогічні коледжі як заклади вищої освіти здійснюють підготовку майбутніх фахівців (учителів музики, відповідно до предмету нашого дослідження) за двома освітніми рівнями – освітньо-кваліфікаційним рівнем «Молодший спеціаліст» та першим освітнім рівнем «Бакалавр». До 2020 року фахова підготовка в педагогічному коледжі здійснюється на основі базової загальної середньої освіти. Згідно з чинним законом України «Про вищу освіту» (ст. 5 «Рівні та ступені вищої освіти») було внесено певні зміни в назви ступенів вищої освіти, відповідно до чого з'являється нове формулювання – «молодший бакалавр» із оновленими вимогами до означеного ступеня. Зокрема, у Законі України «Про вищу освіту» зазначено: «Молодший бакалавр – це освітньо-професійний ступінь, що здобувається на початковому рівні (короткому циклі) вищої освіти і присуджується закладом вищої освіти у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 120-150 кредитів ЄКТС. Особа має право здобувати ступінь молодшого бакалавра за умови наявності в неї повної загальної середньої освіти.

Бакалавр – це освітній ступінь, що здобувається на першому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 180-240 кредитів ЄКТС. Обсяг освітньо-професійної програми для здобуття ступеня бакалавра на основі ступеня молодшого бакалавра або молодшого спеціаліста визначається закладом вищої освіти. Особа має право здобувати ступінь бакалавра за умови наявності в неї повної загальної середньої освіти».

9 серпня 2019 року набуває чинності ще один Закон України – «Про фахову передвищу освіту», прийнятий Верховною Радою України 6 червня 2019

року³³⁵. В означеному документі зазначено, що коледжі можуть готувати такий освітньо-професійний ступінь, як «фаховий молодший бакалавр». Зокрема, у Законі зазначено, що фаховий молодший бакалавр – це освітньо-професійний ступінь, який здобувачі освіти мають змогу отримати на рівні фахової передвищої освіти (тобто на базі неповної загальної середньої освіти, після 9-го класу закладу загальної середньої освіти). При цьому, особа, що здобуває ступінь фахового молодшого бакалавра в закладі вищої освіти (йдеться про педагогічний коледж), одночасно виконує освітню програму профільної середньої освіти професійного спрямування. Навчання здобувачів освіти за освітньо-професійним ступенем «фаховий молодший бакалавр» здійснюється в обсязі 120 кредитів ЄКТС, після чого педагогічні коледжі мають змогу здійснювати підготовку здобувачів освіти за освітньо-професійним рівнем «молодший бакалавр» та першим освітнім рівнем «бакалавр» (в обсязі по 180 кредитів ЄКТС на кожен рівень) або ж відразу підготовку за першим освітнім рівнем «бакалавр» в обсязі 240 кредитів ЄКТС [Стаття 7. Рівень та ступінь фахової передвищої освіти].

Із 1 січня 2020 року усі педагогічні коледжі, що мають статус закладу вищої освіти, мають змогу розпочати фахову підготовку майбутніх учителів музики з освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр», після чого здійснюватиметься підготовка фахівця за ступенем вищої освіти «молодший бакалавр» та «бакалавр» за відповідними освітніми програмами.

Така система фахової підготовки майбутнього вчителя музики (фаховий молодший бакалавр – молодший бакалавр – бакалавр) є особливістю освітнього процесу в педагогічному коледжі. На етапах підготовки фахового молодшого бакалавра та молодшого бакалавра особливе місце займає процес набуття академічної та професійної кваліфікації студентів. Зміст спеціальної професійної підготовки фахівців за спеціальністю «Вчитель музики» зумовлений необхідністю формування особистості, здатної вирішувати типові професійні

³³⁵ Закон України «Про фахову передвищу освіту» 2745-VIII, від 06.06.2019. чинний від 09.08.2019. [online]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19>. [Дата звернення 7 лютого 2020].

завдання щодо організації і здійснення освітнього процесу з музичного мистецтва в закладах дошкільної освіти та закладах загальної середньої освіти. Освітня програма підготовки молодшого бакалавра формує у студентів професійну компетентність на основі набуття комплексу знань, умінь та навичок для розуміння сучасних проблем методології та методики музичного мистецтва.

Здобуваючи освітньо-професійний ступінь молодшого бакалавра, студенти вивчають дисципліни циклу загальної підготовки, циклу професійної підготовки, вибору навчального закладу, вільного вибору здобувача вищої освіти. Аналіз освітніх програм та навчальних планів педагогічних коледжів, на базі яких проводився констатувальний етап педагогічного експерименту, дав змогу виокремити навчальні дисципліни, що вивчаються на цьому етапі. Основні навчальні дисципліни, які опановують студенти, здобуваючи освітньо-професійні ступені «фаховий молодший бакалавр» та «молодший бакалавр», подано у додатку Б1.

Підготовка майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі за першим освітнім ступенем «бакалавр» здійснюється на сьогоднішній день на базі освітньо-професійного ступеня «молодший бакалавр» та проводиться за скороченим терміном навчання (2 роки, 120 кредитів ЄКТС). В узагальненому вигляді освітня програма підготовки бакалавра подана у додатку Б2.

Отже, як свідчить аналіз освітніх програм та навчальних планів, підготовка молодшого бакалавра спеціальності «Середня освіта. Музичне мистецтво» здійснюється в межах 180 кредитів, бакалавра – в межах 120 кредитів (на базі освітньо-професійного ступеня «молодший бакалавр»). У процесі фахової підготовки передбачається вивчення навчальних дисциплін загальної і професійної підготовки, складання підсумкових форм контролю (екзаменів та заліків) і проходження різноманітних видів педагогічної практики. Наявність навчальної (2 види) та виробничої (6 видів) практик (молодший бакалавр) і 2 видів практики (бакалаврат) дозволяє закріпити отримані

теоретичні знання та набути необхідних професійних навичок, що сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх учителів музики.

Ще однією особливістю здобуття майбутніми вчителями музики ступеня молодшого бакалавра (зокрема, фахового молодшого бакалавра) в педагогічному коледжі є те, що паралельно з цим студенти здобувають повну загальну середню освіту в межах близько 62 кредитів.

Спостереження за навчальним процесом студентів IV курсу освітньо-професійного ступеня «молодший бакалавр» та I-II курсів першого освітнього рівня «бакалавр» з подальшим аналізом навчальної документації академічних груп (академічних журналів з аналізом поточного контролю за якістю знань та вмінь студентів, залікових та екзаменаційних відомостей тощо) засвідчило, що навчання студентів має студентоцентрований, науково-пошуковий, проблемно-орієнтований характер. Лекційні заняття мають інтерактивне науково-пізнавальне спрямування. Практичні заняття проводяться з використанням інноваційних методів: ділові ігри, ситуаційні завдання, проектне навчання з використанням мультимедійних засобів тощо. Серед форм контролю наявні поточне опитування, модульний усний та письмовий (тестовий) контроль, модульний контроль формування практичних виконавських навичок. В якості підсумкового контролю виступає екзамен або залік, або ж студент отримує підсумкову оцінку за безсесійною формою на основі накопичених упродовж семестрового навчання балів.

Підсумкова атестація студентів IV та VI випускних курсів складається з трьох екзаменів – комплексного екзамену «Педагогіка та методика музичного навчання», кваліфікаційні екзамени «Хорове диригування та практична робота з хором» та «Основний музичний інструмент».

Перед тим як розглядати організаційно-методичні аспекти педагогічного експерименту, необхідно вирішити проблему вибору критеріїв і показників, що дозволяють отримати об'єктивну інформацію про ефективність концептуальної моделі формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики.

Критерій – це ознака, на підставі якої проводиться оцінка, судження. Критерії сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики визначаються, виходячи із системного розуміння педагогічної культури, виділення її структурних і функціональних компонентів, тлумачення педагогічної культури як процесу й результату творчого освоєння й створення педагогічних цінностей, технологій у професійно-творчій самореалізації особистості педагога³³⁶.

Багато дослідників звертають увагу на рівневість розглянутого поняття: усередині професійної компетентності є рівні, які, у свою чергу, є узагальнювальними характеристиками для більших часток, дробових проявів діяльності. У зв'язку із цим, становить інтерес ієрархічна модель професійної компетентності педагога, у якій кожний наступний блок опирається на попередній, створюючи платформу для «зростання» наступних компонентів. Складові моделі являють собою 6 видів професійної компетентності: знанієву, діяльнісну, комунікативну, емоційну, особистісну, творчу. У побудові такої моделі особлива значущість надається дотриманню принципу послідовності, що має пряме відношення до формування компетентності педагога³³⁷.

Е. Храмова професійну компетентність педагога розглядає з боку сформованості дидактичної компетентності й виділяє такі рівні сформованості³³⁸:

1. Репродуктивний рівень компетентності викладача закладу вищої освіти визначається такими характеристиками організації процесу навчання, як стереотипність діяльності (чітке проходження зразків, обмежений набір способів і форм), використання готових технологій навчання, позиціонування себе тільки в контексті свого предмета, низької мотивації. Тут яскраво

³³⁶ Мазурок М. Критерії та показники розвитку професійної компетентності педагогів у процесі підвищення їх кваліфікації. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 2. С. 57-60.

³³⁷ Івашнюва С. В. Визначення критеріїв професійної компетентності педагогічних працівників. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 14. С. 189-195.

Главацька А. О. Критерії формування правової компетентності майбутнього викладача в процесі професійної підготовки. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. - С. 34-43.

³³⁸ Храмова Е. В. К вопросу развития дидактической компетентности преподавателя ВУЗа. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2010. С. 51-54.

проявляється нормативно-адаптивний, інваріантний, чітко структурований позаособистісний компонент.

2. Евристичний рівень компетентності характеризується варіативністю й ефективністю використовуваних технологій, методів і прийомів навчання, відмовою від стереотипів у діяльності, критичним переосмисленням свого досвіду з метою його вдосконалювання, використанням творчих прийомів мислення. На цьому рівні викладач закладу вищої освіти (ЗВО) усвідомлює потребу в удосконалюванні досвіду, теоретичних знань, проявляє здатність використовувати інновації, вносити методичні модифікації в організацію дидактичного процесу, готовність розв'язувати професійні завдання. Дидактична самоосвіта стає метою викладача ЗВО.

3. Креативний рівень компетентності викладача ЗВО проявляється в суб'єктності викладача щодо організації дидактичного процесу. Викладач використовує індивідуальний стиль діяльності, розв'язує педагогічні завдання на рівні сучасних ефективних теорій і технологій конструювання й моделювання процесу навчання (системне моделювання), здатний проектувати й удосконалювати власні технології, активно включається в інноваційну діяльність, гнучко адаптується до змін. Володіння креативним рівнем компетентності дає змогу викладачеві не тільки діагностувати причини появи проблемних ситуацій, а й обґрунтувати ефективні способи виходу з подібних ситуацій, що веде до його дидактичного самовизначення.

Ю. Чаплигіна виділяє 4 шаблі мега рівнів педагогічної діяльності педагога³³⁹.

Репродуктивний рівень, який характеризується тим, що викладач уміє повідомляти знання, тобто розповідати про те, що знає сам. Цей рівень властивий людям, що глибоко знають свою дисципліну, вузьким фахівцям, які не мають педагогічної кваліфікації (компетентності).

³³⁹ Чаплыгина Ю. С. Профессиональная компетенция - как фактор интеграции преподавателя в мировой образовательный процесс / Ю. С. Чаплыгина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2009. № 4(5). Т. 11. С. 1175-1180.

Концептуальний рівень, який характеризується тим, що викладач, крім «свого» предмета, має широку концептуальну підготовку у вигляді знань як мінімум концепцій суміжного і соціально-економічного блоків, що дають можливість професійно конструювати систему знань.

Продуктивний рівень, який характеризується тим, що викладач додатково до попередніх має інваріантну підготовку у вигляді знань психолого-педагогічного блоків дисциплін, а це дає змогу професійно мотивувати, передавати систему знань.

Інтегративний рівень, який характеризується тим, що викладач володіє вищим ступенем продуктивного рівня, технікою педагогічного спілкування й відповідними якостями особистості. На нашу думку, усе вище сказане повною мірою можна віднести до майбутніх учителів музики.

На думку С. Хоменко, показниками й критеріями сформованості професійно-особистісної компетентності й культури професійно-педагогічної взаємодії викладача іноземних мов виступають: наявність розвиненого педагогічного мислення викладача, його спрямованість на практичну роботу зі студентами; володіння професійною культурою (загальною й педагогічною культурою, ерудицією й ін.)³⁴⁰.

Л. Марецька та К. Везетіу виділяють три рівні сформованості професійної компетентності викладача-філолога³⁴¹.

Когнітивний рівень припускає оволодіння набором професійних (мета, завдання, принципи професійної діяльності, знання способів професійної самоосвіти за допомогою іноземної мови та ін.) і лінгвістичних (граматика, лексика, фонетика, країнознавство) знань, що здобуваються під час вивчення іноземної мови, з урахуванням вимог програми.

³⁴⁰ Хоменко С. Критерії і рівні професійної компетентності вчителя фізичної культури. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2011. № 4(1). С. 191-196.

³⁴¹ Марецька Л. П. Критерії та рівні сформованості соціокультурної компетентності вчителів української мови. Таврійський вісник освіти. 2013. № 2. С. 75-80

Везетіу К. В. Критерії та показники розвитку науково-методичної компетентності вчителів-філологів у післядипломній освіті. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2012. Вип. 63. С. 181-186.

Операційний рівень включає вміння фахівця реалізовувати педагогічне спілкування іноземною мовою в професійній сфері у практичному застосуванні здобутих знань з предмета.

Індивідуально-професійний рівень проявляється в наявності таких професійно-особистісних якостей, як комунікативність, толерантність, здатність до подолання психологічного бар'єра в іншомовному спілкуванні, досвід професійного іншомовного спілкування, і також включає мотивацію професійної самоосвіти під час професійної діяльності. Вчені виділяють критерії й відповідні їм показники розвитку професійної компетентності викладача іноземних мов.

Показником когнітивного критерію є ступінь оволодіння знаннями студентами. Показниками операційного критерію є: іншомовні комунікативні вміння; міжкультурні комунікації, вміння оперувати й переносити здобуті знання в практичну ситуацію іншомовного професійно-орієнтованого спілкування; уміння організовувати самостійну пізнавальну діяльність у рамках вивчення дисципліни й подальшого самонавчання.

Показниками індивідуально-професійного критерію виступають: наявність професійно-особистісних якостей викладача (комунікативність, толерантність, здатність долати психологічний бар'єр у іншомовному спілкуванні), досвід іншомовного професійного спілкування.

Білоруські вчені Є. Калицький, М. Ільїн, Н. Сикорська обґрунтували чотириступінчасту оцінку рівнів засвоєння навчального матеріалу. «Рівень представлення характеризується загальною орієнтацією, розпізнаванням, розрізненням на основі очевидних ознак; розуміння — усвідомленням, осмисленням, установленням причинно-наслідкових зв'язків; застосування пов'язано з діяльністю в знайомій ситуації (за зразком, алгоритмом і т.п.); творчість (перенесення досвіду) характеризується діяльністю в незнайомій ситуації»³⁴².

³⁴² Разработка средств контроля учебной деятельности: метод. рек. / Э. М. Ка-лицкий. Минск : РИПО, 2005. 48 с.

О. Деркач виділяє такі об'єктивні критерії професійної компетентності педагога: ефективність педагогічної діяльності; суб'єктивні критерії: стійка педагогічна спрямованість, позитивне ставлення до себе як професіонала, задоволеність працею; процесуальні критерії: використання педагогом соціально прийнятних, гуманістично-спрямованих способів, технологій у своїй праці; результативні критерії: досягнення в педагогічній праці результатів, затребуваних суспільством³⁴³ [3, 56].

На думку І. Когут, до критеріїв й ознак сформованості професійно-педагогічної компетентності можна віднести³⁴⁴:

- теоретичну готовність викладача до педагогічної діяльності, що характеризується як інтегративний утвір, що включає аналітичні вміння, які визначаються глибокими й міцними знаннями, здатністю до аналізу й узагальненню; прогностичні вміння, що включають здатність чітко формулювати педагогічні цілі й завдання, передбачати результати діяльності; рефлексивні вміння, які характеризуються здатністю до самоаналізу й самооцінці всіх сторін педагогічної діяльності;

- практичну готовність викладача до педагогічної діяльності, яка включає: мобілізаційні вміння, що виражаються в створенні умов для залучення уваги студентів і розвитку в них стійкого інтересу до навчання, у стимулюванні, актуалізації знань і життєвого досвіду; інформаційні вміння, які виражаються в дидактичному перетворенні навчальної інформації, логічній побудові навчального процесу на заняттях, раціональному використанні засобів наочності, комп'ютерної техніки й ін.; розвивальні вміння, які визначаються здатністю створювати проблемні ситуації, здатністю стимулювати самостійне й творче мислення; перцептивні вміння, що виражаються в розумінні психологічного стану студентів, у виявленні їх ціннісних орієнтацій, потреб, інтересів і ін.;

³⁴³ Деркач А. А. Акмеологические основы профессионального самосознания личности: учеб. пособие. Астрахань : Б.и., 2008. 330 с.

³⁴⁴ Когут І. В. Критерії сформованості професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 4. С. 85-97.

– готовність до творчого підходу в педагогічній діяльності виражається в потребі використовувати нові технології, у здатності виявити фактори, у прагненні відмовитися від традиційних методів.

Н. Мельник вважає³⁴⁵, що у визначенні критеріїв і показників ефективності формування професійної компетентності фахівця в освітньому просторі треба враховувати: ймовірнісний характер результатів і вимірів у педагогічних системах; необхідність виділяти такі зв'язки й відносини, які піддаються деякій умовній формалізації; концентрацію аналізу формування професійної компетентності на розвитку особистості фахівця. Вона вважає, що у визначенні критеріїв сформованості професійної компетентності педагога й побудові діагностичної системи слід ураховувати, що в основі формування лежить ставлення до цінностей, оволодіння необхідними для розв'язання професійних завдань способами й прийомами, знаннями, уміннями, значеннєвими висновками, процесами. На підставі цього для оцінки ефективності формування професійної компетентності фахівця в освітньому просторі ЗВО можна виділити такі критерії: мотиваційно-ціннісний критерій (цінності, установки, мотиви), когнітивний критерій (знання, розуміння), діяльнісний критерій (уміння, навички, досвід).

О. Семенова визначає такі рівні професійної компетентності: початковий, елементарний, просунутий, високий і професійний. На її думку, початковий рівень — рівень узагальненого уявлення про вибрану професію; елементарний рівень — рівень сформованості окремих практичних навичок у вибраній професії; просунутий рівень — рівень наявності основоположних теоретичних і практичних навичок за фахом; високий рівень — рівень конкурентоздатного працівника, який усвідомлює важливість формування професійних компетентностей у становленні себе як фахівця; професійний рівень характеризується нею як рівень, на якому в об'єкта навчання є присутнім

³⁴⁵ Мельник Н. І. Стандарти педагогічної освіти як базові критерії формування професійної компетентності педагогів у країнах Європи. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. 2014. Вип. 1(2). С. 132-136.

креативний менталітет і вміння аналізувати діяльність, пов'язану з розв'язанням професійних завдань у будь-яких ситуаціях³⁴⁶.

Отже, на основі отриманих результатів можна виділити такі рівні сформованості професійної компетентності вчителів:

1. Низький рівень (несвідома некомпетентність) – у педагогів немає необхідних знань, умінь і навичок, і він не знає про їх відсутність або взагалі про можливі вимоги, необхідні для успішного рішення соціальних і професійних завдань.

2. Середній рівень (компетентність) – вчитель має необхідні знання, уміння й навички, досвід їх використання в розв'язанні стандартних соціальних і професійних завдань, однак вони недостатньо усвідомлені й інтегровані, мотивація позитивна, але носить ситуативний, нестійкий характер.

3. Високий рівень (свідома компетентність) – вчитель прагне до вдосконалювання своєї діяльності, має необхідні знання, уміння й навички, які інтегровані й вбудовані в поведінку особистості. Здатний самостійно спроектувати й організувати роботу з підвищення своєї компетентності, оцінити її ефективність і передати її інструментарій іншим.

І. Шумілова вважає, що, оцінюючи формування професійної компетентності майбутніх учителів музики, потрібно враховувати соціальний результат, що сприяє задоволенню потреб людини й суспільства³⁴⁷.

Н. Кузьміна переконує, що основними критеріями сформованості психолого-педагогічної компетентності є: комунікативність, рефлексивність, гнучкість, емпатія та здатність до співпраці, що передбачає вміння формулювати власний погляд, чути іншого, розв'язувати конфлікти, сприяти активності у спілкуванні з іншими та висловлювати власну думку, виявляти емпатію, займати діалогічну, а не монологічну позицію. Також важливим

³⁴⁶ Семенова О. В. Теоретичне обґрунтування структури критеріїв і показників художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Актуальні питання мистецької освіти та виховання. 2015. Вип. 1-2. С. 39-49.

³⁴⁷ Шумілова І. Ф. Критерії, показники та рівні сформованості загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 10. С. 195-203

критерієм є емоційна привабливість, що передбачає вміння наблизити до себе студентів манерою поведінки та засобами спілкування³⁴⁸.

В. Сластьонін зазначає, що сформованість психолого-педагогічної компетентності полягає у здатності використовувати в педагогічній діяльності психолого-педагогічні знання, теоретичні та практичні вміння і застосовувати їх для розв'язання навчально-професійних завдань³⁴⁹.

На основі проведеного аналізу критеріїв професійної компетентності вчителя, можемо зробити висновок, що визначення досліджуваного явища потрібно проводити з урахуванням особистісних (відповідальність, емпатія, творчість тощо) та професійних (здатність узагальнювати, систематизувати інформацію, знання методів педагогічного впливу) характеристик, а також здатності до співпраці, вміння вирішувати конфлікти, наблизити до себе співрозмовника.

Ураховуючи результати проведеного аналізу, на основі визначених компонентів професійної компетентності майбутніх учителів музики, обґрунтованих нами у § 3.1. (цілемотиваційний, особистісний, когнітивний, діяльнісний, оцінно-узагальнюючий) критеріями сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики є: ціннісно-особистісний, когнітивний, процесуальний (рис. 3.2.).

Критеріями в нашому дослідженні виступають провідні компоненти в структурі професійно-педагогічної компетентності вчителів музики, вдосконалення яких може служити показником розвитку як окремих компонентів, так і досліджуваного явища в цілому (таб.3.1).

³⁴⁸ Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности. СПб. : СПбГУ, 1993. 63 с.

³⁴⁹ Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М. : Школа-пресс, 1998. 512 с.



Рис. 3.2. Компонентно-критеріальна структура професійної компетентності вчителя музики

Аналіз таблиці 3.1 дає підстави для наступних висновків: за допомогою *ціннісно-мотиваційного критерію* виявляємо ступінь трансформації особистісних цінностей у професійно значущі. Показниками даного критерію є: потреба у педагогічній діяльності; розвинуті музично-педагогічний інтерес та інтерес до загальнотеоретичної та фахової підготовки; бажання підвищити свою музично-педагогічну культуру.

Мотиваційно-ціннісні орієнтири студентів – майбутніх учителів музики – мають важливе, фундаментальне значення у формуванні їхньої професійної компетентності, оскільки сприяють свідомому засвоєнню студентами знань та вмінь у процесі фахової підготовки.

Таблиця 3.1

Критерії та показники сформованості формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі (складено автором)

Критерії	Показники	Методи діагностики
Ціннісно-мотиваційний	Потреба у педагогічній діяльності; розвинуті музично-педагогічний інтерес та інтерес до загальнотеоретичної та фахової підготовки; бажання підвищити свою музично-педагогічну культуру.	Діагностика системи цінностей. вивчення пізнавальних інтересів, спостереження, анкетування
Пізнавальний	<i>Знання:</i> сукупності методологічних, теоретичних, методичних знань, системності, інтегрованості, повнота, глибина, якість засвоєння знань. <i>Усвідомлюваність:</i> ступеня розуміння, власне судження, уміння обґрунтувати теоретичні положення прикладами з практики.	Діагностика усного та письмового контролю, аналіз відповідей на запитання, іспитах, аналіз творчих робіт, тестування.
Процесуальний	Цілісність дій, ступінь оволодіння навичками, прийомами, способами, методами; вміння застосовувати знання при вирішенні практичних завдань.	Лабораторно-практичний контроль, практикуми, практика у школі.

Мотиваційно-ціннісному аспекту навчання здавна приділяли велику увагу в психологічній і педагогічній літературі (М. Алексєєва, Л. Божович, О. Ковальов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, В. Мерлін, С. Рубінштейн, І. Синиця, В. Сухомлинський та інші). За останні десятиріччя проблема ціннісних орієнтацій молоді набула особливої актуальності як у нашій країні, так і за кордоном. На основі загальнопсихологічного підходу розглядаються взаємозв'язки ціннісних орієнтацій із проблемами мотивації, самоактуалізації, задоволеності, активності особистості (В. Асєєв, В. Бакіров, Ю. Забродін, А. Маслоу та інші). Науковці підкреслюють, що цінності характеризують спрямованість особистості й виявляються, насамперед, у мотивах діяльності

(Г. Балл, Б. Додонов, Д. Леонтьев та інші)³⁵⁰. Як свідчить аналіз психолого-педагогічних джерел, цінності та ціннісні орієнтації розуміються як значущі компоненти структури особистості, що формуються у процесі її соціалізації і виражають спрямованість на регулювання діяльності та поведінки³⁵¹.

Проблема мотивації навчання є проблемою причин, які наперед визначають різні форми виявлення активності тих, хто навчається. Психолого-педагогічні джерела пропонують різні підходи до поняття «мотивація». Ряд учених під мотивацією розуміють певні спонукання, які викликають активність організму і визначають її спрямованість (М. Магомед-Емінов), сукупність факторів, які підтримують і направляють поведінку (Мадсен, Годфруа), сукупність мотивів (К. Платонов, В. Шадріков)³⁵².

Отже, аналіз наукових досліджень із проблеми мотивації свідчить, що автори визначають мотиви як внутрішнє прагнення особистості до того чи іншого виду активності – пізнавальної, культурної, соціальної, економічної (Є. Ільїн, В. Шадріков). На думку вчених, мотиваційна сфера особистості являє собою сукупність стійких мотивів, що взаємопов'язані зі спрямованістю і постає у вигляді певної ієрархії, яку можна представити у вигляді динамічної системи.

На думку В. Якуніна мотивація як ціннісно-сміслова система є причиною і регулюючим фактором навчально-професійної діяльності студентів, а боротьба мотивів стимулює активність їхнього мислення, сприяє творчому самовираженню і самовдосконаленню³⁵³.

Німецький учений М. Вебер зазначає, що справжній професіонал вирізняється свідомо обґрунтованими мотивами, які є рушійною силою його діяльності. До цих мотивів дослідник відносить віддане служіння справі,

³⁵⁰ Глинянюк, Н. В. *Психолого-педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді*. [online]. Режим доступу: http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/3_2010/Glinaniyk.pdf. [Дата звернення 7 лютого 2019].

³⁵¹ Коханова, О. П. *Ціннісні орієнтації сучасної молоді: значущість та реалізованість* [online]. Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5561/1/O_Kokhanova_MCHN_3_IL.pdf. [Дата звернення 7 листопада 2019].

³⁵² Фіцула, Л. М. 2000. *Педагогіка*: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ: Академія. 544 с. с. 73.

³⁵³ Якунин, В. А. 1998. *Педагогическая психология*. Санкт-Петербург: «Полиус», 1998. 639 с., с. 43.

вірність професійному покликанню та сповідування етики відповідальності за реалізацію суспільного блага³⁵⁴.

Значення *ціннісно-мотиваційного критерію* професійної компетентності майбутнього вчителя музики ми вбачаємо в тому, що цей складник виступає провідною умовою професійного зростання студента, надає фаховій підготовці вираженого особистісного характеру та є чинником, що спонукає до професійної досконалості майбутнього фахівця.

На нашу думку, ціннісно-мотиваційний компонент тісно пов'язаний з особистісним компонентом професійної компетентності майбутнього вчителя музики, оскільки вбачаємо взаємовплив між мотиваційними чинниками навчальної діяльності студентів та їхніми особистісними якостями, цілеспрямованістю, свідомістю, наполегливістю, системністю та усвідомленням необхідності в опануванні фаховими знаннями і вміннями в процесі навчання в педагогічному коледжі. Саме тому названі компоненти професійної компетентності доцільно досліджувати через ціннісно-мотиваційний критерій, адже саме ціннісно-сміслові ставлення вчителя музики до своєї професії є тією рушійною силою, яка спонукає студентів до свідомого оволодіння обраним фахом та максимального розкриття власного особистісного потенціалу, розвитку особистісних якостей, необхідних учителеві музики для ефективного здійснення музично-педагогічної діяльності.

Пізнавальний критерій відображає ступінь повноти знань про музично-педагогічну діяльність. Показниками даного критерію є обсяг і системність знань. Когнітивний компонент передбачає відповідно пізнавальний критерій дослідження, оскільки дає змогу розкрити систему знань студентів та визначити рівень володіння майбутніми фахівцями художньо-педагогічною методикою навчання мистецтву.

Діяльнісний та оцінно-узагальнюючий компоненти доцільно досліджувати за допомогою процесуального критерію, який передбачає вміння студентів

³⁵⁴ Вебер, М. 1990. *Политика как призвание и профессия*. Перевод с немецкого Ю. Н. Давыдова. Москва: Прогресс. 706 с., с. 653.

аналізувати власну діяльність, критично визначати досягнення та недоліки у власній музично-педагогічній діяльності, вибудовувати стратегії подальшої роботи. *Процесуальний критерій* визначає ступінь методичної готовності вчителя музики. Показниками даного критерію є вміння і навички, що дозволяють реалізувати набуті знання у різних видах професійної діяльності (виконавській, хормейстерській, режисерсько-постановочній, проектній, дослідницькій та ін.).

Оскільки діяльність учителя музики неможлива без творчості (враховуючи специфіку мистецької сфери діяльності), важливою є здатність майбутнього вчителя музики до імпровізації. Йдеться не лише про педагогічну імпровізацію як здатність швидко оцінювати ситуацію та приймати рішення одразу на підставі власного досвіду, знань, інтуїції. Імпровізація вчителя музики передбачає також музичну (музично-виконавську) імпровізацію, яка дозволяє демонструвати вільне, творче, спонтанне музикування, без попередньої підготовки. Саме така імпровізація є найвищим показником творчого музичного виконавства вчителя музики.

Для діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики нами визначено рівні, за якими ми класифікували отримані результати педагогічного експерименту: адаптивний, репродуктивний, конструктивний та креативний. Схарактеризуємо визначені нами рівні сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики.

Адаптивний рівень передбачає наявність у студентів досить слабкої зовнішньої мотивації навчальної діяльності, відсутність прагнення до подальшого професійного зростання та саморозвитку; відсутність системних знань з психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін; значні труднощі у спілкуванні при поясненні та виконанні музичного матеріалу, що свідчить про відсутність належних комунікативних якостей; пасивне ставлення до опанування суміжних музичному видів мистецтва, інертним ставленням до опанування мистецької етно-національної спадщини; обмеження у практичній

діяльності лише музичними вміннями; «шаблонне» виконання завдань у практичній діяльності.

Адаптивний рівень сформованості професійної компетентності характеризується нестійким ставленням майбутнього вчителя музики до педагогічної реальності. Мета й завдання педагогічної діяльності ним визначені в загальному виді. До психолого-педагогічних знань студент байдужий, відсутня система знань і немає готовності до їх використання в конкретних педагогічних ситуаціях. Професійно-педагогічна діяльність будується за заздалегідь відпрацьованою схемою без використання творчості. Майбутні вчителі музики, що перебувають на цьому рівні, не проявляють активності у плані професійно-педагогічного самовдосконалення, підвищення професійної компетентності здійснюють за необхідності або взагалі відкидають.

Репродуктивний рівень характеризується середнім рівнем сформованості мотиваційно-ціннісних чинників фахової підготовки майбутніх учителів музики, певною невизначеністю студентів щодо власної навчально-педагогічної діяльності, слабким виявленням ініціативи та творчості у практичній діяльності, середнім рівнем знань із предметів художньо-естетичного та психолого-педагогічного циклів; недостатнім рівнем реалізації фахових знань у практичній музично-педагогічній діяльності; формальним підходом до опанування музично-виконавськими вміннями, до власної фахової підготовки в педагогічному коледжі в цілому.

Репродуктивний рівень сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики припускає схильність до стійкого ціннісного ставлення до педагогічної реальності: педагог високо оцінює роль психолого-педагогічних знань, проявляє прагнення до встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками педагогічного процесу, йому властивий вищий індекс задоволеності педагогічною діяльністю.

При такому рівні розвитку професійної компетентності майбутнім вчителем музики успішно розв'язуються конструктивно-прогностичні завдання,

що припускають цілепокладання й планування професійних дій. Творча активність обмежується професійною діяльністю, але вже виникають елементи пошуку нових рішень у стандартних педагогічних ситуаціях.

Формується педагогічна спрямованість потреб, інтересів і схильностей. Студенти – майбутні вчителі музики усвідомлює необхідність підвищення своєї професійної компетентності.

Конструктивний рівень передбачає наявність у студентів позитивної тенденції у формуванні мотивації навчальної музично-педагогічної діяльності; певні труднощі у спілкуванні при поясненні та виконанні музичного матеріалу; достатній рівень теоретичних психолого-педагогічних та спеціальних знань, практичних навичок, в тому числі й музично-виконавських, завдяки чому студенти здатні вільно застосовувати їх у своїй практичній діяльності (щоправда, без особливих творчих проявів; наявність окремих недоліків при виконанні мистецьких творів та здійсненні власних інтерпретацій; відсутність системної об'єктивної самооцінки, що спричинює не завжди об'єктивне оцінювання реального рівня власної практичної діяльності; достатній рівень здатності до імпровізації, використання зв'язків між різними видами мистецтва, у тому числі етно-національного характеру.

Конструктивний рівень сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів музики характеризується більшою цілеспрямованістю, стійкістю шляхів і способів професійної діяльності. На цьому рівні сформованості професійної компетентності відбуваються зміни в структурі технологічного компонента; на високому рівні сформованості перебувають уміння розв'язувати оціночно-інформаційні й корекційно-регулювальні завдання. Діяльність студентів майбутніх учителів музики пов'язана з постійним пошуком; вони виділяють нові технології навчання й виховання, готові передавати свій досвід іншим. До пропонованих форм підвищення професійної компетентності ставляться вибірково, опановують основними методами пізнання й аналізу власної особистості й діяльності.

Креативний рівень характеризується глибокою внутрішньою мотивацією навчальної музично-педагогічної діяльності, готовністю до подальшого професійного зростання, вдосконалення, самоосвіти; вільною здатністю до комунікації; вільним володінням психолого-педагогічними та спеціальними знаннями, музично-виконавськими вміннями; креативною реалізацією власних знань та умінь у практичній діяльності; глибоким розумінням та ґрунтовним знанням етно-національних традицій, звичаїв, національної культури, активне використання фольклористичних надбань у практичній діяльності; наявність об'єктивної самооцінки, що дозволяє об'єктивно оцінити реальний рівень практичної діяльності та сприяє свідомому прагненню до самовдосконалення; вмінням імпровізувати, використовувати зв'язки між різними видами мистецтва.

Креативний рівень сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики визначається високим ступенем результативності педагогічної діяльності, мобільністю психолого-педагогічних знань, утвердженням відносин співробітництва й співтворчості із учнями. Позитивно-емоційна спрямованість діяльності майбутніх учителів музики стимулює перетворювальну, творчу й самотворчу активність особистості. Аналітико-рефлексивні вміння мають першорядне значення. Педагогічна імпровізація, педагогічна інтуїція, уява в діяльності майбутніх учителів музики займають важливе місце й сприяють розв'язанню педагогічних завдань.

У структурі особистості гармонійно поєднуються наукові й педагогічні інтереси й потреби. Студенти – майбутні учителі музики зацікавлено ставляться до різних способів підвищення педагогічної майстерності й педагогічної культури. Нерідко вони самі виявляються ініціаторами підвищення професійної компетентності, охоче діляться своїм досвідом і активно переймають досвід педагогів та вчителів музики, їх відрізняє прагнення удосконалюватися³⁵⁵.

³⁵⁵ Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студ., обучающихся по спец. «Профессиональное обучение»: в 2-х кн. / под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. Брянск : Изд-во Брянского гос. ун-та, 2003. Кн. 1. 174 с.

Отже, сутність концептуальної моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі полягає в динамічній цілісності взаємопов'язаних якостей, що інтегровано відображають особистісно професійну характеристику індивіда у межах ціннісно-мотиваційного, пізнавального та професуального критеріїв.

3.3. Концептуальна модель формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у педагогічному коледжі

З метою реалізації завдань дисертаційної роботи постає необхідність у розробці концептуальної моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі, що відображатиме цілісний процес фахової підготовки та дасть можливість визначити подальшу стратегію фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі й відповідну тактику формування в них професійної компетентності.

Аналіз науково-довідкових джерел свідчить, що концепція (від лат. «conceptio» – розуміння, система) являє собою сукупність поглядів, спосіб розуміння, тлумачення будь-яких явищ, процесів, провідну ідею їх системної теоретико-методологічної характеристики³⁵⁶.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики – це цілеспрямований комплексний процес, що здійснюється у ході фахової підготовки в закладах вищої освіти (зокрема, педагогічному коледжі) та передбачає оволодіння майбутніми учителями систематизованими знаннями, уміннями, професійно значущими якостями задля набуття практичного досвіду та творчої самореалізації в процесі музично-педагогічної діяльності.

Мета підготовки майбутніх педагогів у контексті нашого дослідження – це формування в процесі професійної підготовки у педагогічному коледжі конкурентоспроможного, компетентного фахівця (учителя музики), здатного до

³⁵⁶ Біленький, Є. А. та Козловець, М. А., заг. ред., 2006. *Соціологія: словник термінів і понять*. Київ : Кондор. 372 с., с. 147.

творчої самореалізації в музично-педагогічній діяльності. Ключовою (визначальною) характеристикою такого фахівця є рівень його професійної компетентності.

Для цього нами було розроблено науково-методичну систему фахової підготовки майбутніх вчителів музики в педагогічному коледжі, завданням якої є формування професійної компетентності фахівців (що детально описано в наступному розділі).

Поняття системи тлумачимо як певну множину взаємопов'язаних між собою елементів, які утворюють стійку єдність і цілісність з певними інтеграційними властивостями й закономірностями³⁵⁷. Елементи системи є взаємопов'язаними й взаємозалежними, що сприяє об'єднанню окремих складових у цілісність, у чітко організовану структуру. Найважливішими ознаками системи є: структурованість, взаємозв'язок складових елементів та підпорядкованість організації системи певній меті.

Проникнення ідеї системності в музично-педагогічну сферу пояснюється особливістю професійної діяльності вчителя музики, яка інтегрує в собі діяльність музиканта і педагога. Специфіка цієї діяльності пояснюється тим, що педагогічні завдання вирішуються засобами музики, а її основою постає художньо-творчий аспект, який передбачає вміння інтерпретувати та виконувати музичні твори. Тому підготовку майбутніх учителів музики можна вважати складною педагогічною системою, що забезпечує процес виховання компетентних фахівців широкого профілю. Широкопрофільність такого фахівця передбачає вміння грати на різних музичних інструментах, володіння вокально-хоровою та диригентською культурою, готовність здійснювати музично-педагогічну діяльність тощо. Саме тому цілісність та своєрідна синкретичність майбутньої професійної діяльності вимагає засвоєння студентами достатньо широкого кола професійних знань, умінь та навичок.

³⁵⁷ Кузьмин, В. П., 1982. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода. *Психологический журнал*. Т. 3. № 4. с. 41-51.

Формування професійної компетентності вчителів музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі потребує цільового орієнтиру – моделі, як відправної точки його реалізації. З огляду на проведений теоретичний аналіз (підрозділ 1.1) і з урахуванням методологічних підходів та принципів (підрозділ 1.2), семантичного аналізу сутності професійної компетентності та фахової підготовки вчителів музики (2.1), нами розроблено модель формування професійної компетентності вчителів музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

З метою всебічного розгляду внутрішніх і зовнішніх зв'язків формування професійної компетентності вчителів музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі використано метод моделювання. За його допомогою вдалося виокремити та систематизувати компоненти досліджуваного об'єкту, що дозволило структурно дослідити об'єкт і створити цілісну картину формування професійної компетентності вчителів музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

У «Філософському словнику» моделювання (від лат *modulus* – міра, мірило, зразок) тлумачиться як «опосередковане дослідження характеристик об'єкта, в якому вивчається не сам об'єкт, а певна динамічна система, яка виступає у речовій або абстрактній формі і відображає таким чином функціональні зв'язки об'єкта на основі певної подібності моделі і об'єкта»³⁵⁸.

Метод моделювання як основа досліджень педагогічних явищ широко представлений у науковій літературі. Зокрема, його розглядають у своїх працях Ю. Бабанський³⁵⁹, І. Зязюн³⁶⁰, Н. Кузьміна³⁶¹, А. Маркова³⁶², В. Маслов³⁶³, В. Семиченко³⁶⁴, С. Сисоєва³⁶⁵, В. Сластьонін³⁶⁶, Н. Островерхова³⁶⁷, В. Штофф³⁶⁸ та інші.

³⁵⁸ Фролов, И. Т., ред., 1991. *Философский словарь*. 6-е изд., перераб. и доп. Москва : Политиздат. 560 с., с. 289.

³⁵⁹ Бабанский, Ю. К. 1987. *Интенсификация процесса обучения*. Москва: Знание, 78 с.

³⁶⁰ Зязюн, И. А., Крамущенко, Л. В., Кривонос, И. Ф., ред. 2004. *Педагогична майстерність*: підручник. Київ: Вища шк. 422 с.

³⁶¹ Кузьмина, Н. В., 1992. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя. *Сов. педагогика*. № 3. с. 63-66.

³⁶² Маркова, А. К. 1996. *Психология профессионализма*. Москва: Знание. 308 с.

³⁶³ Маслов, В. И., 1997. Основные функции системы повышения квалификации педкадров. *Освіта і управління*. № 1. с. 80–89.

Як зазначає Ю. Бабанський, моделювання є особливою формою наочності, засобом, який дозволяє упорядкувати інформацію задля глибшого розкриття сутності того явища, яке вивчається³⁶⁹. На думку В. І. Маслова головною метою моделювання є створення такого робочого аналогу, який буде максимально наближений до наявного оригіналу або його мисленнєвого уявного відображення в певній формі: словесній, графічній, об'ємній, статичній, динамічній тощо. Учений підкреслює, що основними ознаками моделювання є мета, завдання, функції, які виконує конкретна система, структурованість системи на окремі взаємопов'язані складові, ієрархічність, взаємовплив та якісний взаємозв'язок між усіма системами³⁷⁰.

Моделювання дозволяє визначити способи відображення цілісної структури досліджуваного процесу формування професійної компетентності вчителів музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі та окреслити зв'язки між компонентами.

Метод моделювання забезпечує визначення суттєвих ознак, елементів формування професійної компетентності вчителів музики, одержання інформації про особливості й можливості педагогічних умов формування професійної компетентності вчителів музики.

У педагогічних дослідженнях моделювання розглядається як «сукупність методів для характеристики об'єктів дослідження, знаходження оптимальних засобів управління ними, перевірки висунутих гіпотез про оригінал, раціоналізація способів побудови знову об'єктів, що конструюються»³⁷¹.

³⁶⁴ Семиченко, В. А. та Заслуженюк, В. С. 2001. *Психологічна структура педагогічної діяльності*: Навчальний посібник. Київ : Вид. Поліграф. Центр «Київський університет». 239 с.

³⁶⁵ Сисоєва, С. О., Бондарева, Л. І. 2007. *Педагогічні технології професійної підготовки фахівців : навчальний тренінг*: навч.-метод. посіб. Київ : Ун-т «Україна». 185 с.

³⁶⁶ Слатєнін, В. 1997. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва : Магистр. 224 с.

³⁶⁷ Островерхова, Н. І., 2001. Моделювання педагогічних систем. *Директор школи*. № 1. с. 11-12.

³⁶⁸ Штофф, В. А. 1975. *Современные проблемы методологии научного познания*. Ленинград : Знание. 40 с.

³⁶⁹ Бабанский, Ю. К. 1987. *Интенсификация процесса обучения*. Москва: Знание. 78 с., с. 94.

³⁷⁰ Маслов, В. І., 1997. Основні функції системи підвищення кваліфікації педкадрів. *Освіта і управління*. № 1. с. 80-89.

³⁷¹ Бахмат Н. В. Педагогічне моделювання як складова фахової готовності вчителя початкових класів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 7. С. 14-20

На думку Н. Брюханової, моделювання є, початковим етапом педагогічного проектування і визначається як «розробка цілей (загальної ідеї) та основних шляхів їх досягнення; створення педагогічних систем, процесів або ситуацій»³⁷².

Модель формування професійної компетентності майбутніх учителів музики повинна представляти собою образ цілісного, безперервного педагогічного процесу, що характеризує взаємодію вчителя та учня, реалізується у спеціально організованій освітній діяльності, спрямованій на освоєння етномузичної спадщини народу і забезпечує результативності педагогічної діяльності відповідного плану.

Ця модель, як «образ певної соціальної реальності» (в нашому випадку – педагогічної), повинна відповідати таким вимогам³⁷³:

- відображати структуру педагогічного процесу;
- забезпечувати втілення провідних принципів компетентнісного підходу
- міждисциплінарності, поліфункціональності, діагностичності;
- представляти весь спектр необхідних умов для послідовного вирішення завдань ефективного формування компонентів професійної компетентності.

Перш ніж приступити до розробки концептуальної моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі, розглянемо поняття «формування», «процес» і «педагогічний процес».

У педагогічній літературі «формування» визначається як:

- «процес розвитку і становлення особистості під впливом зовнішніх впливів виховання, навчання, соціального середовища; цілеспрямований розвиток особистості або будь-яких її сторін, якостей під впливом виховання і

³⁷² Брюханова Н. О. Педагогічне моделювання: стан і тенденції розвитку. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2015. № 3. С. 64-71.

³⁷³ Осадчий І. Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Народна освіта*. 2016. Вип. 1. С. 60-68

навчання; процес становлення людини як суб'єкта та об'єкта суспільних відносин»³⁷⁴;

– «процес становлення людини як соціальної істоти під дією усіх без винятку факторів – екологічних, соціальних, економічних, ідеологічних, психологічних та ін. Формування має передбачає якусь закінченість людської особистості, досягнення рівня зрілості, стійкості»³⁷⁵;

– «процес і результати соціалізації, виховання і саморозвитку особистості»³⁷⁶.

Під «процесом» розуміється послідовна зміна явищ, станів, змін у розвитку чого-небудь; сукупність послідовних дій, спрямованих на досягнення певних результатів³⁷⁷ [175, с. 233].

Термін «педагогічний процес» був введений педагогом-практиком та науковцем П. Каптеревим. У сучасній науковій літературі педагогічний процес розуміється як «взаємодія, у якій відповідно до вимог самої особистості і суспільства виникає організований виховний вплив, що має на меті формування особистості, організацію і стимулювання активної діяльності учнів з оволодіння ними соціальним та духовними досвідом, цінностями і відносинами»³⁷⁸.

При визначенні сутності педагогічного процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі ми враховували такі філософські положення: «сутність означає внутрішній зміст предмета, що виражається в єдності усього комплексу різновекторних властивостей і відносин»³⁷⁹; «Сутність – це те, що становить

³⁷⁴ Синевич І. С. Педагогічне моделювання в умовах квазіпрофесійної діяльності. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія : Педагогіка та психологія. 2016. Вип. 2. С. 81-84

³⁷⁵ Безрукова В.С. Педагогіка: учеб. для инж.-пед. спец. Екатеринбург : Екатеринбург, обл. ин-т развития регион, образования, 1994. 238 с.

³⁷⁶ Педагогіка: учеб. пособие для студентов вузов / Под ред. В.А. Сластенина. 5-е изд. стер. М. : Академия, 2006. 576 с.

³⁷⁷ Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие / ред.-сост. Л.В. Мардахаев М. : Академия, 2002, 368 с.

³⁷⁸ 69. Каптерев, П.Ф. Педагогический процесс. Избр. пед. соч. М. : Педагогика, 1982. С. 163-232.

³⁷⁹ Ішутіна О. Педагогічне моделювання як засіб формування методичної компетентності вчителя. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2018. Вип. 7. С. 87-96.

сутність речі, сукупність її істотних властивостей, субстаціональне ядро самостійно існуючого суцього»³⁸⁰

З урахуванням даних положень сутність досліджуваного нами процесу відповідно до сутності цілісного педагогічного процесу передбачає трансформацію зовнішнього (об'єктивного) у внутрішнє (суб'єктивне). Тобто сутність процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі – це освоєння студентами музично-педагогічною діяльністю для ефективної самостійної професійної діяльності.

Продуктом моделювання є модель. Модель (від лат *modulus* – образ, міра, норма) – допоміжний об'єкт, перетворений людиною з метою пізнання, який дає нову інформацію про основний об'єкт. У Новому тлумачному словнику української мови поняття «модель» розглядається як зразок, взірцевий примірник чогось, взірець³⁸¹. Авторами Українського педагогічного словника запропоноване таке трактування поняття модель – мірило, зразок, умовний образ чогось³⁸².

У результаті здійсненого теоретичного аналізу та власного досвіду професійної діяльності в педагогічному коледжі представлено *концептуальну авторську модель*, що відображає досліджуваний процес (рис. 3.1), яка є ідеальним образом єдиної системи, спрямованої на максимальну актуалізацію та реалізацію особистісних функцій майбутніх фахівців у педагогічному процесі формування професійної компетентності. Її структура вміщує чотири принципові блоки.

Структурування процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів музики на блоки є досить умовним, оскільки складники системи взаємозумовлені, доповнюють одне одного й уособлюють цілісний

³⁸⁰ Іващенко А. В. Педагогічне моделювання формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації у позааудиторній роботі. *Соціум. Документ. Комунікація*. Серія: Історичні науки. 2018. Вип. 5. С. 58-76.

³⁸¹ *Новий тлумачний словник української мови*. 1999. Київ: Аконіт. 910 с.

³⁸² Гончаренко, С. У., 1977. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь. 374 с.

процес фахової підготовки майбутніх педагогів у педагогічному коледжі. Пропонуємо детальну характеристику блоків (компонентів) запропонованої нами концептуальної моделі науково-методичної системи.

Концептуально-цільовий блок окреслює: соціальне замовлення та мету формування досліджуваної компетентності; методологічні підходи (системний, компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, полісуб'єктний, аксіологічний, акмеологічний, антропоцентричний, культурологічний, етнопедагогічний, інтегративний) та організаційні принципи (загальнодидактичні, розвитку, цілісності, варіативності, культуровідповідності, гнучкості, урахування особистісного досвіду).

Метою є забезпечення високого рівня формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі, що відповідає суспільним вимогам держави до майбутнього педагога та їхнім власним потребам, орієнтованим на здійснення якісної (ефективної) музично-педагогічної діяльності. Реалізація означеної мети прогнозує створення відповідного освітнього простору в педагогічному коледжі, що сприятиме кінцевому результату – підготовці висококваліфікованого, компетентного вчителя музики, конкурентоздатного на освітньому ринку праці.

Означену мету конкретизовано завданнями, які передбачають:

- формування в студентів системи психолого-педагогічних та мистецьких знань, музично-виконавських умінь, розкриття творчого потенціалу майбутніх фахівців,
- формування стійкої мотивації навчальної діяльності, побудову процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики на етно-культурологічних засадах задля посилення національного аспекту фахової підготовки майбутніх учителів музики.

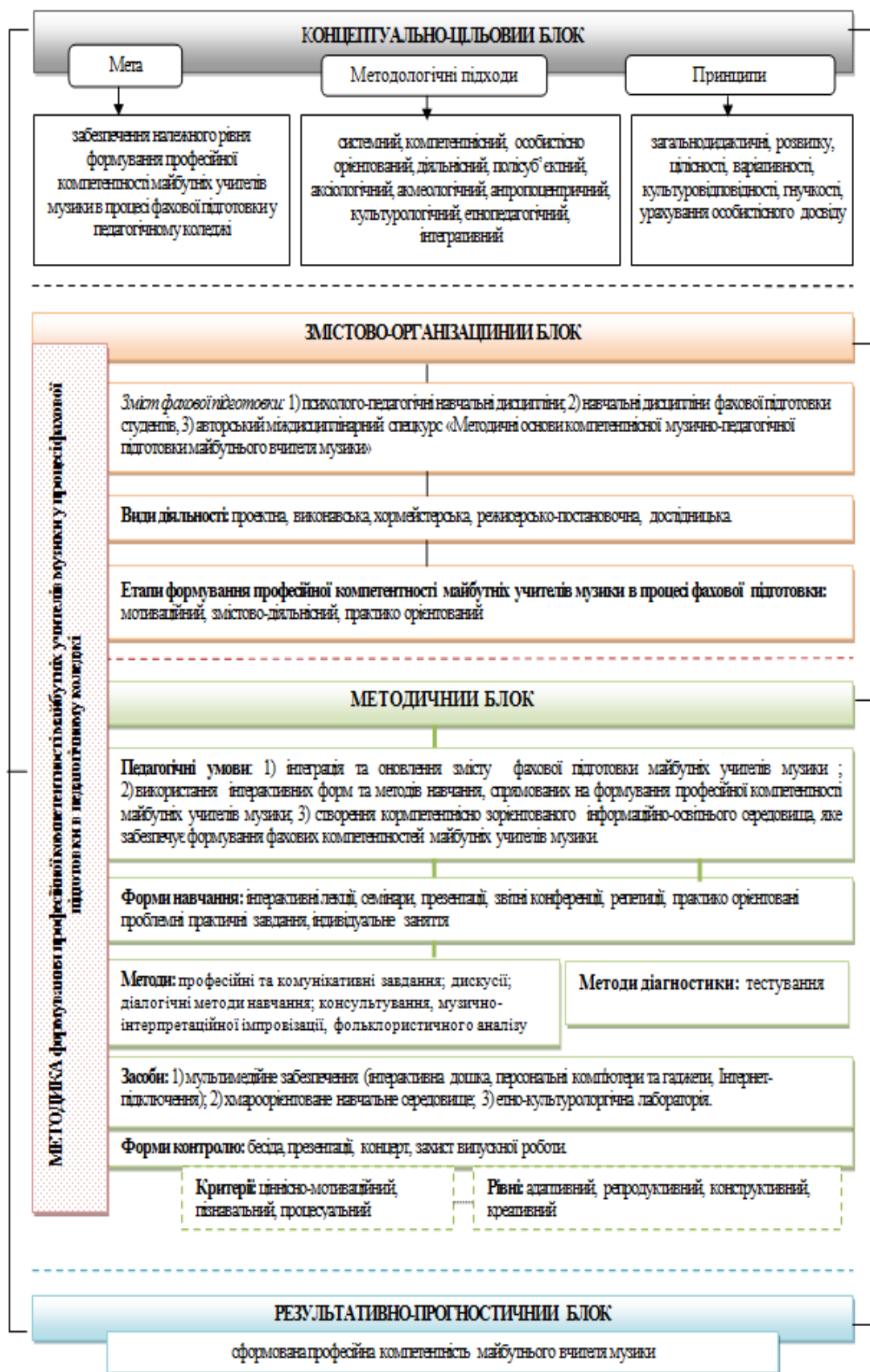


Рис. 3.1. Концептуальна модель формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі

Комплексне розв'язання поставлених завдань сприятиме ефективній реалізації визначеної мети, а саме: формуванню в студентів професійної компетентності.

Методологічні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів музики висвітлено в першому розділі дисертації. У дослідженні процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців ґрунтується на кількох взаємопов'язаних наукових підходах, з-поміж яких визначаємо системний, компетентнісний, особистісно зорієнтований, діяльнісний, полісуб'єктний, аксіологічний, акмеологічний, антропоцентричний, культурологічний, етнопедагогічний (підрозділ 1.2). Ми переконані, що врахування запропонованих методологічних підходів до формування професійної компетентності майбутніх учителів музики дозволить отримати кінцевий результат, а саме: сформовану професійну компетентність майбутніх фахівців, яка сприятиме творчій реалізації особистісного потенціалу, креативному впровадженню інноваційних освітніх технологій у майбутньому, в процесі власної педагогічної діяльності.

Змістово-організаційний блок включає: зміст фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі (психолого-педагогічні навчальні дисципліни; навчальні дисципліни фахової підготовки студентів, авторський міждисциплінарний спецкурс «Методичні основи компетентнісної музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики»); види навчальної діяльності (проектна, виконавська, хормейстерська, режисерсько-постановочна, дослідницька); етапи формування професійної компетентності майбутніх фахівців (мотиваційний, змістово-діяльнісний, практико орієнтований).

Щодо структури професійної компетентності, ми вбачаємо за доцільне виділити наступні компоненти досліджуваного явища та їх показники, про що йшлося у підрозділі 3.1:

- *цілемотиваційний*, що характеризується ціннісно-мотиваційним показником (ціннісне ставлення до професії, готовність до виявлення власної ініціативи та подальшого професійного зросту);
- *особистісний*, із показниками комунікативності та професійно значущих якостей (комунікативність, сукупність психічних властивостей, характерних рис особистості);
- *когнітивний*, до якого відносимо такі показники як змістовий та етнокультурологічний (психолого-педагогічні та спеціальні знання і вміння; сформованість естетичної, національної, громадянської свідомості засобами мистецтва; комплексне вивчення мистецьких, музично-теоретичних і спеціальних дисциплін; емоційне переживання в процесі вивчення творів мистецтва);
- *діяльнісний*, із творчо-діяльнісним показником та показником гнучкості реагування на освітні зміни (творче вирішення освітніх завдань у процесі педагогічної діяльності; уміння змінювати, синтезувати отримані знання та вміння відповідно до педагогічних умов);
- *оцінно-узагальнюючий*, до якого відносимо рефлексивно-прогностичний показник (здатність до об'єктивного самоаналізу професійної діяльності; уміння спрогнозувати наступні дії; прагнення до професійного самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти).

Методичний блок містить: педагогічні умови (інтеграція та оновлення змісту фахової підготовки; використання інтерактивних форм та методів навчання, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх учителів музики; створення інформаційно-освітнього середовища, яке забезпечує формування фахових компетентностей); *форми навчання* (інтерактивні лекції, семінари, презентації, звітні конференції, репетиції та ін.); *методи навчання* (професійні та комунікативні завдання; дискусії; діалогічні методи навчання; консультування, музично-інтерпретаційна імпровізація, фольклористичний аналіз твору, закрите оцінювання); *методи діагностики*

(тестування); *засоби* (мультимедійне забезпечення (інтерактивна дошка, персональні комп'ютери та гаджети, Інтернет, хмароорієнтоване навчальне середовище, етнокультурологічна лабораторія); *форми контролю* (бесіда, презентації, концерт, захист випускної роботи). Наведено критерії (ціннісно-мотиваційний, пізнавальний, процесуальний) та рівні (адаптивний, репродуктивний, конструктивний, креативний) формування досліджуваного феномену.

Результативно-прогностичний блок репрезентує очікуваний результат фахової підготовки студентів у педагогічному коледжі – сформовану професійну компетентність майбутнього вчителя музики.

Структурування процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів музики на блоки є досить умовним, оскільки складники системи взаємозумовлені, доповнюють одне одного й уособлюють цілісність досліджуваного процесу. Доведено, що його моделювання зумовлює необхідність розробки методики формування професійної компетентності майбутніх учителів музики та експериментальну перевірку ефективності концептуальної моделі.

Реалізації процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів музики сприятиме дидактичний інструментарій, до якого входять принципи, методи, форми та засоби навчання, що дозволяють здійснювати поліхудожню освіту майбутніх фахівців. До переліку основних принципів ми відносимо загальнодидактичні принципи цілеспрямованості, науковості, доступності, наступності в навчанні (системне навчання), диференціації навчання, свідомості, професійної спрямованості, а також принцип інтегративності мистецьких знань, який особливо важливий у процесі реалізації етно-культурологічного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів музики.

До критеріїв, за якими визначалися рівні сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики, ми відносимо:

- *ціннісно-мотиваційний*, який визначає рівень ціннісно-смислового ставлення вчителя музики до своєї професії, рівень свідомого оволодіння обраним фахом та максимального розкриття власного особистісного потенціалу, розвитку особистісних якостей, необхідних учителеві музики для ефективного здійснення музично-педагогічної діяльності;

- *пізнавальний*, який дозволяє розкрити систему знань та вмінь студентів та визначити рівень володіння майбутніми фахівцями художньо-педагогічними технологіями навчання мистецтву; рівень обізнаності студентів у сфері народного мистецтва, національних традицій, звичаїв;

- *процесуальний*, що передбачає вміння студентів аналізувати власну діяльність, критично визначати досягнення та недоліки у власній музично-педагогічній діяльності, вибудовувати стратегії подальшої роботи на основі творчого, імпровізаційного характеру власної музично-педагогічної діяльності;

Для визначення ступеня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі нами запропоновано рівні:

- *адаптивний* – передбачає наявність у студентів досить слабкої зовнішньої мотивації навчальної діяльності, відсутність прагнення до подальшого професійного зростання та саморозвитку; відсутність системних знань з психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін; значні труднощі у спілкуванні при поясненні та виконанні музичного матеріалу; пасивне ставлення до опанування суміжних музичному видів мистецтва, інертним ставленням до опанування мистецької етно-національної спадщини; «шаблонне» виконання завдань у практичній діяльності.

- *репродуктивний* характеризується середнім рівнем сформованості мотиваційно-ціннісних чинників фахової підготовки майбутніх учителів музики, певною невизначеністю студентів щодо власної навчально-педагогічної діяльності, слабким виявленням ініціативи та творчості у практичній діяльності, середнім рівнем знань із предметів художньо-естетичного та психолого-

педагогічного циклів; недостатнім рівнем реалізації фахових знань у практичній музично-педагогічній діяльності; формальним підходом до опанування музично-виконавськими вміннями, до власної фахової підготовки в педагогічному коледжі в цілому;

- *конструктивний* передбачає наявність у студентів позитивної тенденції у формуванні мотивації навчальної музично-педагогічної діяльності; достатній рівень теоретичних психолого-педагогічних та спеціальних знань, практичних навичок, в тому числі й музично-виконавських; відсутність системної об'єктивної самооцінки, що спричинює не завжди об'єктивне оцінювання реального рівня власної практичної діяльності; достатній рівень здатності до імпровізації, використання зв'язків між різними видами мистецтва, у тому числі етно-національного характеру;

- *креативний* охоплює глибоку внутрішню мотивацію навчальної музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики, їхню готовність до подальшого професійного зростання, вдосконалення, самоосвіти; здатність до комунікації; вільне володіння психолого-педагогічними та спеціальними знаннями, музично-виконавськими вміннями; креативну реалізацію власних знань та умінь у практичній діяльності; глибоке розуміння та ґрунтовне знання етно-національних традицій, звичаїв, національної культури, активне використання фольклористичних надбань у практичній діяльності.

Кінцевим результатом фахової підготовки, яка здійснюватиметься в педагогічному коледжі відповідно до запропонованої нами концептуальної моделі, буде сформована професійна компетентність майбутнього вчителя музики, готового та здатного до реалізації освітніх завдань у власній музично-педагогічній діяльності.

Експериментальна перевірка ефективності запропонованої концептуальної моделі відбувалася на формувальному етапі дослідження шляхом упровадження методики формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі. Експериментальна робота

здійснювалася у ході викладання музично-теоретичних дисциплін (зокрема, «Методика музичного виховання», «Музична література», «Аналіз музичних творів», «Гармонія», «Сольфеджіо» тощо); під час проведення індивідуальних занять з «Основного музичного інструменту», «Постановки голосу», «Хорового диригування»; у процесі використання елементів розробленої методики формування професійної компетентності на заняттях з «Педагогіки», «Психології», «Мистецтва», «Історії української культури»; під час викладання авторського курсу «Методичні основи компетентнісної музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики», а також у процесі позанавчальної гурткової роботи зі студентами (заняття в різноманітних творчих колективах).

Таким чином, ми намагалися окреслити основні структурні елементи професійної компетентності майбутнього вчителя музики, які дозволять отримати кінцевий результат, а саме: сформовану професійну компетентність майбутніх фахівців, що дозволить їм у перспективі в процесі власної музично-педагогічної діяльності творчо реалізувати свій особистісний потенціал, креативно впроваджуючи та реалізуючи інноваційні освітні технології.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі представлено концептуальні положення формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі. Представлено структурний науково-теоретичний аналіз професійної компетентності вчителя музики. Ураховуючи погляди провідних науковців, що здійснюють науково-методологічні дослідження в галузі професійної мистецької освіти, ми тлумачимо професійну компетентність учителя музики як систему професійних та особистісних характеристик, що ґрунтується на комплексі теоретичних знань, практичних навичок, досвіді в психолого-педагогічній галузі а також галузі мистецтва, ціннісних орієнтирах особистості, та є показником здатності до творчої інноваційно-педагогічної діяльності на інтегративних та етно-культурологічних засадах.

До структурних компонентів професійної компетентності вчителя музики відносимо наступні, які, на наш погляд, найповніше розкривають сутність досліджуваного поняття:

- цілемотиваційний, що характеризується ціннісно-мотиваційним показником;
- особистісний, із показниками комунікативності та професійно значущих якостей;
- когнітивний, до якого відносимо такі показники як змістовий та етнокультурологічний;
- діяльнісний, із творчо-діяльнісним показником та показником гнучкості реагування на освітні зміни;
- оцінно-узагальнюючий, до якого відносимо рефлексивно-прогностичний показник.

У результаті теоретичного аналізу проблеми фахової підготовки майбутніх учителів музики у структурі досліджуваної компетентності виокремлено чотири компоненти.

Цілемотиваційний – включає цілі, соціальні установки, ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, мотиви, що спонукають майбутнього фахівця до розвитку цілепокладання та позитивної мотивації, оптимальної самореалізації у майбутній професійній діяльності.

Особистісний – містить якості, що забезпечують здатність майбутнього вчителя музики адаптуватися до різних комунікативних ситуацій, організовувати особистісно-професійне спілкування, адекватно оцінювати власну діяльність (рефлексивність, вольовий контроль, стресостійкість, позитивне мислення).

Когнітивний – передбачає: засвоєння етнопедагогічної інформації; пізнання у межах мистецької галузі знань та сфери діяльності через задіяння професійного мислення та професійної свідомості; віднаходження особистісного смислу в етнопедагогічній інформації; творче прийняття її ціннісної значущості.

Діяльнісний – вміщує сукупність умінь, що забезпечують ефективну професійну взаємодію в аспектах: визначення виробничої проблеми і розробки програми її вирішення (мета, зміст, способи, результат); адекватного оцінювання власних можливостей і потенцій інших у професійній діяльності; об'єднання, координації спільних зусиль для організації діяльності і одночасного розподілення повноваження з метою підвищення її ефективності; врахування етнопсихологічних особливостей суб'єктів взаємодії та ін.).

Оцінно-узагальнюючий – ґрунтується на врахуванні особливостей самоставлення студентів, їх самоінтересу, самоповаги, що забезпечує процес розвитку та саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності й результативності.

У результаті здійсненого теоретичного аналізу та власного досвіду професійної діяльності в педагогічному коледжі представлено концептуальну авторську модель, що відображає досліджуваний процес, яка є ідеальним образом єдиної системи, спрямованої на максимальну актуалізацію та реалізацію

особистісних функцій майбутніх фахівців у педагогічному процесі формування професійної компетентності. Її структура вміщує чотири принципові блоки.

Концептуально-цільовий блок окреслює: соціальне замовлення та мету формування досліджуваної компетентності; методологічні підходи (системний, компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, полісуб'єктний, аксіологічний, акмеологічний, антропоцентричний, культурологічний, етнопедагогічний, інтегративний) та організаційні принципи (загальнодидактичні, розвитку, цілісності, варіативності, культуровідповідності, гнучкості, урахування особистісного досвіду).

Змістово-організаційний блок включає: зміст фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі (психолого-педагогічні навчальні дисципліни; навчальні дисципліни фахової підготовки студентів, авторський міждисциплінарний спецкурс «Методичні основи компетентнісної музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики»); види навчальної діяльності (проектна, виконавська, хормейстерська, режисерсько-постановочна, дослідницька); етапи формування професійної компетентності майбутніх фахівців (мотиваційний, змістово-діяльнісний, практико орієнтований).

Методичний блок містить: педагогічні умови (інтеграція та оновлення змісту фахової підготовки; використання інтерактивних форм та методів навчання, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх учителів музики; створення інформаційно-освітнього середовища, яке забезпечує формування фахових компетентностей); форми навчання (інтерактивні лекції, семінари, презентації, звітні конференції, репетиції та ін.); методи навчання (виконання професійних та комунікативних завдань; дискусії; діалогічні методи навчання; консультування, музично-інтерпретаційна імпровізація, фольклористичний аналіз твору, закрите оцінювання); методи діагностики (тестування); засоби (мультимедійне забезпечення (інтерактивна дошка, персональні комп'ютери та гаджети, Інтернет, хмароорієнтоване

навчальне середовище, етнокультурологічна лабораторія); форми контролю (бесіда, презентації, концерт, захист випускної роботи). Наведено критерії (ціннісно-мотиваційний, пізнавальний, процесуальний) та рівні (адаптивний, репродуктивний, конструктивний, креативний) формування досліджуваного феномену.

Результативно-прогностичний блок репрезентує очікуваний результат фахової підготовки студентів у педагогічному коледжі – сформовану професійну компетентність майбутнього вчителя музики.

Розподіл процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів музики на блоки є досить умовним, оскільки складники системи взаємозумовлені, доповнюють одне одного й уособлюють цілісність досліджуваного процесу. Доведено, що його моделювання зумовлює необхідність розробки методики формування професійної компетентності майбутніх учителів музики та експериментальну перевірку ефективності концептуальної моделі.

Результати дослідження третього розділу відображено у семи публікаціях автора дисертації:

1. Мороз, М. Перспективи реалізації тенденції поліхудожньої освіти в професійній підготовці майбутніх учителів музики. *Академічна культура дослідника в освітньому просторі: збірник матеріалів Першої усеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Суми, 18 травня 2017 року)/ за ред. О. М. Семеног, О. В. Семеніхіної. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017. С. 140-144.
2. Мороз, М. О. 2018. Сутність та структура професійної компетентності вчителя музики. *Проблеми освіти: Збірник наукових праць*. Київ. Вип. 90. С. 178-184.
3. Мороз, М. О. 2019. *Професіограма вчителя музики: науково-теоретичний підхід*. В: О. А. Дубасенюк, ред. Професіографічний підхід у системі вищої освіти [монографія]. Житомир: Вид. О.О. Євенок. С.175-192.

4. Мороз, М. 2019. Ціннісно-особистісний критерій професійної компетентності майбутніх учителів музики як об'єкт педагогічного дослідження. *Нові технології навчання: Збірник наукових праць*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. Вип. 92. С. 215-221.
5. Мороз, М. О. 2019. Структурно-компонентний аналіз професійної компетентності вчителя музики. *Андрагогічний вісник*. Житомир: Вид. ЖДУ ім. І.Франка. Вип. 10. С. 73-86. (URL http://library.zu.edu.ua/andragogichnyi_visnyk.html)
6. Мороз, М. О. 2019. *Критеріально-рівневий аналіз професійної компетентності майбутніх учителів музики*. Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration: Conference Proceedings, October 25, 2019. Leipzig: Baltija Publishing. P.130-134.
7. Мороз, М. О. 2020. *Творчо-діяльнісний компонент професійної компетентності майбутніх учителів музики: науково-педагогічне дослідження*. Формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів у процесі освітньої діяльності коледжу: Зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. К. С. 63-67.

РОЗДІЛ 4

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

4.1. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі

Інноваційні підходи до організації сучасного вітчизняного освітнього простору в цілому та системи вищої освіти зокрема, нагальна потреба в формуванні нової генерації конкурентоспроможних, цілеспрямованих, творчих, відповідальних фахівців у галузі педагогіки (музичної педагогіки) вимагають створення таких педагогічних умов, які б сприяли ефективному формуванню професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Пропонуємо розглянути педагогічні умови, які здатні забезпечити ефективне формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики має особистісну зорієнтованість, яка виявляється в гуманізації освіти, створенні належних педагогічних умов для забезпечення особистісного та професійного зростання студентів, для посилення мотиваційної складової освітнього процесу³⁸³. З огляду на це виникає нагальна потреба в розробці та впровадженні Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі. Такий підхід до організації освітнього процесу сприятиме посиленню мотивації навчальної діяльності студентів, розвитку та вдосконаленню їхнього суб'єктивного і професійного досвіду, що дозволить здійснювати

³⁸³ Роджерс Карл Р. 1986. *К науке о личности. История зарубежной психологии, 30-е 60-е гг.* Гальперин П. Я. и Ждан А. Н., ред. Москва : Изд-во МГУ. с. 200-232.

цілеспрямоване формування професійної компетентності, індивідуального стилю діяльності майбутніх учителів музики.

Однією з характерних рис формування професійної компетентності майбутніх учителів музики є професійна рефлексія, яка сприяє переходу студентів на особистісно-смисловий рівень їхньої фахової підготовки. Дефініція «рефлексія» походить від латинського «reflexio», що буквально означає «звернення назад, відображення». У тлумачному словнику знаходимо визначення поняття рефлексії як самоаналіз, роздуми людини над власним душевним станом; відображення, а також дослідження процесу пізнання³⁸⁴.

Психолого-педагогічна література трактує рефлексію як особистісну якість, яка необхідна фахівцеві, оскільки дає можливість ефективно й адекватно реалізувати себе і свої здібності, забезпечуючи процес саморозвитку. Із позиції фахової підготовки вчителя музики рефлексія сприяє творчому підходу до його майбутньої музично-педагогічної діяльності, досягнення її максимальної ефективності та результативності, завдяки чому здійснюється професійне становлення та розвиток особистості педагога.

Отже, рефлексія у професійній підготовці вчителя музики мислиться не лише засобом вирішення змістової організації навчання, а й процесом самопізнання, розширення мотивації студентів до майбутньої професійної діяльності з усвідомленням її сенсу та особистісної значущості.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики передбачає усвідомлення особистості майбутнього фахівця як цілісної, «відкритої» системи, структурні компоненти якої (соціального, психологічного й інших рівнів) покликані гармонійно взаємодіяти між собою і приводити особистість до творчого саморозвитку дедалі вищого рівня її духовної зрілості. Надзвичайно важливим у цьому процесі є врахування індивідуальних якостей особистості, розвиток індивідуально-творчих можливостей та їхньому прояві у специфічній музично-педагогічній діяльності.

³⁸⁴ Тлумачний словник української мови., 2002. Харків : Синтекс. с. 237.

Відповідно до нових ідей компетентнісного підходу, умови, що забезпечують формування професійної компетентності майбутніх учителів музики на основі мотиваційно-ціннісних засад та розвитку особистісних якостей студентів, концентруються навколо змісту їхньої фахової підготовки та освітнього процесу в педагогічному коледжі в цілому. Зокрема, йдеться про опору на суб'єктний досвід студентів, використання в їхній навчальній діяльності практико-зорієнтованих ситуацій, а також педагогічних ситуацій, які сприяють посиленню мотиваційного компоненту фахової підготовки та формуванню особистісних якостей майбутніх учителів музики. При цьому пріоритетним залишається самостійна робота студентів, забезпечення їхнього права на власний індивідуальний освітній продукт (власний спосіб вирішення, власне бачення проблеми тощо) із застосуванням індивідуальних, групових та колективних форм освітньої діяльності.

Проблема мотивації навчання є проблемою причин, які наперед визначають різні форми виявлення активності тих, хто навчається. Психолого-педагогічні джерела пропонують різні підходи до поняття «мотивація». Одні під мотивацією розуміють певні спонукання, які викликають активність організму і визначають її спрямованість (М. Магомед-Емінов), інші – сукупність факторів, які підтримують і направляють поведінку (Мадсен, Годфруа), ще інші – сукупність мотивів (К. Платонов, В. Шадриков)³⁸⁵.

Мотив (від латинського *moveo* – підштовхую, рухаю) – спонукальна причина дій, вчинків людини (те, що штовхає до дії). У навчанні – це пробудження, які спрямовують навчальну діяльність. О. Леонтьєв визначав мотив як предмет діяльності, за яким завжди стоїть певна потреба. У свою чергу, потреба викликає певне переживання, інтерес, спонукання, надає сенсу навчальній діяльності. На основі цього формується мотивування – пояснення

³⁸⁵ Фіцула, Л. М. 2000. *Педагогіка* : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ : Академія. 544 с., с. 73

причин своїх дій із посиланням на обставини, що спонукають до вибору певної дії³⁸⁶.

Говорячи про мотивацію навчальної діяльності майбутніх учителів музики, важливо враховувати специфіку їхньої майбутньої професійної музично-педагогічної діяльності, особливості тривалого та складного процесу формування спеціальних музично-виконавських умінь та навичок у студентів. Лише свідомо мотивація сприяє ефективному засвоєнню професійних знань та вмінь студентів, розкриттю їхніх особистісних якостей та творчих (креативних) можливостей, що становить основу професійної компетентності майбутніх фахівців. При цьому монологічні форми навчання поступаються місцем діалогічному спілкуванню, головна ідея якого – виключна вагомість голосу особистості. Креативність як особистісна якість (риса) майбутнього вчителя музики проявляється в здатності до створення нового, а також в умінні виходити за рамки встановленого, що породжує створення нового, нестандартного (нетипового) мистецького продукту.

В умовах організації освітньої діяльності студентів – майбутніх учителів музики – у педагогічному коледжі на компетентнісних засадах проблема оптимізації особистісних якостей (зокрема, таких, як комунікативність, адаптаційність, педагогічний такт, гнучкість, професійна мобільність тощо) та творчого потенціалу майбутніх учителів музики вирішується як можливість більш вільного вираження ідей, реалізації на їх основі нових творчих проєктів, створення нових мистецьких типів в образній сфері.

Будь-яка діяльність здійснюється в соціумі. Професія вчителя передбачає постійне перебування особистості в колективі, спілкування з колегами та вихованцями. Тому стає зрозумілим, що комунікативність як одна з особистісних якостей майбутнього вчителя музики надзвичайно важлива в його музично-педагогічній діяльності.

³⁸⁶ Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., Мищенко, А. И. и Шиянов, Е. Н. 2000. *Педагогика* : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. 3-е изд. Москва: Школа-Пресса. 512 с., с. 71

Під адаптаційністю ми розуміємо наявність емоційної стійкості в різних умовах професійної діяльності, уміння пристосовуватися до змін, до нових умов, які можуть виникати в процесі педагогічної діяльності.

Педагогічний такт передбачає вміння спілкуватися з учнями, колегами, керівництвом. Ми переконані, що спілкування вчителя зі своїми колегами та вихованцями має будуватися на взаємоповазі, доброзичливості, чуйному ставленні до співрозмовника, оскільки спілкування, його манера та способи, – це досить важливий чинник, який впливає на виховання підростаючого покоління.

Ще однією важливою якістю сучасного вчителя музики, на нашу думку, є гнучкість, професійна мобільність. У словнику іноземних мов «мобільність» визначається, як «1) рухливий, здатний до швидкого пересування та дій; 2) переносно – енергійний, діяльний»³⁸⁷. Учені визначають професійну мобільність, як «здатність швидко змінювати види праці, переключатися на іншу діяльність у зв'язку зі змінами техніки і технології виробництва»³⁸⁸.

Мобільність учителя музики проявляється в його здатності до творчого засвоєння нових видів діяльності та перебудови стереотипів, які склалися раніше. При цьому вона передбачає позитивне ставлення людини по відношенню до нового, впевненість у своїх силах у процесі його засвоєння; самостійне перенесення раніше засвоєних знань, умінь, способів діяльності в нові ситуації; бачення виникаючої проблеми з різних рольових позицій; комбінування раніше відомих способів діяльності в новій ситуації; гнучкість настанов особистості, які дозволяють регулювати свої дії в умовах, що змінюються³⁸⁹.

Говорячи про готовність та здатність майбутнього вчителя музики адаптовано реагувати на необхідність нових підходів у сучасному освітньому просторі, спроможність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від

³⁸⁷ Морозов, С. М. та Шкарапута, Л. М., уклад., 2000. *Словник іноземних слів*. Київ : Наукова думка. 680 с. с. 364.

³⁸⁸ Гончаренко, С. У., уклад., Ничкало Н. Г., ред. 2000. *Професійна освіта : словник : навч. посіб.* Київ : Вища шк. 380 с. с. 194.

³⁸⁹ Кулюткин, Ю. Н. 1985. *Психология обучения взрослых*. Москва : Просвещение. 128 с. с. 94.

традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації³⁹⁰, ми маємо на увазі здатність студентів – майбутніх учителів музики – креативно здійснювати власну музично-педагогічну діяльність. Адже креативна особистість студента – це, насамперед, особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв'язку простого завдання до нової реалізації унікальних потенцій у сфері мистецтва, це особистість, яка володіє спеціальними професійними вміннями та індивідуально-психологічними якостями (зокрема, рішучістю, умінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення), умінням бачити далі того, що бачать його сучасники і що бачили його попередники.

Для відповіді на питання: як саме майбутній вчитель музики стає компетентним, логічним є виділення структурно смислової позиції: «формування» → «формування професійної компетентності» ↔ «педагогічні умови» → «педагогічні умови формування професійної компетентності».

Великий тлумачний словник сучасної української мови термін «формування» розкриває як вироблення в кого розкриває як вироблення в кого-небудь певної якості, риси небудь певної якості, риси характеру, набування характеру, набування риси завершеності, визначеності внаслідок розвитку змін риси завершеності, визначеності внаслідок розвитку змін³⁹¹. Вчений В. Ягупов визначає поняття «формування» як надання певної форми, завершеності процесу становлення особистості, досягнення рівня зрілості та стабільності³⁹².

Отже, «формування» у нашому розумінні – це складний цілеспрямований процес становлення людини як особистості під впливом зовнішніх дій, який характеризується умовною завершеністю. Якщо вести розмову про формування професійної компетентності майбутніх учителів музики то такий цілеспрямований вплив відбувається у відповідному професійно-навчальному

³⁹⁰ Богоявленская, Д. Б. 2002. *Психология творческих способностей* : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия. 320 с. с. 167.

³⁹¹ Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. Київ-Ірпінь : Перун, 2004. 1440 с

³⁹² Ягупов В. В. 2002. *Педагогіка* : навч. посіб.. К. : Либідь. 560 с.

середовищі педагогічного коледжу. За твердженням І. Лернера, для забезпечення формування професійної компетентності майбутніх фахівців зміст освіти передбачає наявність чотирьох компонентів: знання, вміння діяти за взірцем, вміння приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях, встановлення емоційно-ціннісних ціннісних орієнтирів³⁹³. У нашому дослідженні предметно формування професійної компетентності входить у загальний контекст формування особистості кожного студента та процесуально занурене в об'єктне середовище – професійну підготовку. Звісно, перебіг цього процесу відбувається шляхом реалізації певних педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Наукові джерела дають нам багато трактувань поняття «умова». Зокрема, у «Філософському енциклопедичному словнику» за редакцією Л. Ільчова термін «умови» пропонується нам як «філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. За наявності відповідних умов властивості речей переходять із можливості в дійсність»³⁹⁴. Утім, німецький філософ О. Гьофе визначив, що «умови людського буття вимагають постійного оновлення, тому протягом всієї історії склався «багатий букет новацій», які утворюють здатність динамічних суспільств вдосконалюватися»³⁹⁵. Через те, С.Рубінштейн виділяє зовнішні умови як обставини (впливають на розвиток особистості опосередковано через внутрішні, суб'єктивні умови, які формує індивід) та внутрішні умови як причини (саморозвиток, саморух, рушійні сили розвитку, джерела розвитку є в самому процесі розвитку). Така градація має бути застосована нами при

³⁹³ Лернер, І. Я. 1981. *Дидактические основы методов обучения*. М. : Педагогика. 186 с.

Лернер І. Я. 1995. *Философия дидактики и дидактика как философия*. М. : Изд-во РОУ. 48 с.

³⁹⁴ Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М. : Сов. энцикл., 1983. 840 с.

³⁹⁵ Гьофе Отфрід. 2003. Розум і право. Складові інтеркультурного правового дискурсу / пер. з нім. Л. А. Ситниченко, М. Д. Култаєвої [Vernunft und Recht: Bausteine zu einem interkulturellen Rechtsdiskurs / Otfried Höffe. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1998]. К. : Альтерпрес, 2 Aufl. 264 с.

моделюванні професійної підготовки майбутніх учителів музики на компетентнісній основі.

Отже, на основі вивчення наукової літератури з проблеми дослідження, розробки структури та критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів музики теоретично обґрунтуємо комплекс педагогічних умов, які можуть оптимізувати фахову підготовку студентів в педагогічному коледжі. У кожного з науковців, які розглядають формування професійної компетентності, є свій підхід до виокремлення педагогічних умов цього процесу.

Так, М. Плата визначає три педагогічні умови та наводить їх характеристики³⁹⁶:

1. Умова розвитку в процесі навчальної та позанавчальної діяльності позитивних мотивацій до участі у музично-педагогічній діяльності, що характеризується:
 - соціально-професійним самовизначенням, самореалізацією та рефлексією;
 - стимулюванням зацікавленості особистості у педагогічній діяльності та творчій активності;
 - створенням прикладних ситуацій в умовах закладу вищої освіти.
2. Умова організації діяльнісно-орієнтованого простору, в якому студенти виявляють професійну компетентність на основі застосування набутих знань, що включає в себе:
 - функціонування діяльнісно-орієнтованого простору (залучення студентів до різних форм соціальної взаємодії, варіативність навчальної, творчої, розвиваючої роботи);
 - залучення студентів до змодельованих ситуацій професійної педагогічної діяльності;
 - апробація студентами різних ролей у музично-педагогічній діяльності, зіставлення своїх досягнень з власними індивідуальними здібностями.

³⁹⁶ Плюта, М. В. 2010. *Педагогические условия формирования экономической компетентности у студентов гуманитарных специальностей ВУЗА*. (Дис. ... канд. пед. наук). Кострома : Костромской госуд. ун-т им. Н. А. Некрасова. С. 15-16

3. Умова синхронізації виховних впливів на студента в процесі засвоєння знань та вмінь, формування соціальних та духовних якостей особистості, яка передбачає:

- синхронізацію виховних впливів на особистість студента в системі первинних (навчальна група), вторинних (курс), третинних (коледж) та зведених об'єднань (секції, студії, творчі об'єднання) закладу вищої освіти;
- співробітництво викладачів, психологів, кураторів навчальних груп на основі організації рефлексії спільної педагогічної діяльності;
- організацію взаємодії між студентами різних курсів та спеціальностей, що реалізується через спільні практико орієнтовані проекти, практики³⁹⁷.

Т. Гуцан визначає такі педагогічні умови³⁹⁸:

1. Оновлення змісту професійної підготовки шляхом розробки та впровадження в навчальний процес спецкурсів, які доповнюють навчальний план.
2. Формування в студентів позитивної мотивації до професійної діяльності.
3. Підвищення якісного рівня діяльності кафедри та моніторинг змін на основі розробки й реалізації комплексної цільової програми.

О. Хлопотова, розглядаючи компетентність як результат фахової підготовки майбутнього учителя технологій та підприємництва, визначає комплекс педагогічних умов її формування, а саме:

- інтеграцію змісту предметних циклів, що вивчаються;
- організацію продуктивної діяльності студентів у процесі їхньої підготовки, що ґрунтується на принципах співробітництва та співтворчості студентів в освітньому процесі;
- організацію процесу навчання на основі конструювання особистісного змісту освіти та самоосвіти³⁹⁹.

³⁹⁷ Плюта, М. В. 2010. *Педагогические условия формирования экономической компетентности у студентов гуманитарных специальностей ВУЗА*. (Дис. ... канд. пед. наук). Кострома : Костромской госуд. ун-т им. Н. А. Некрасова. С. 16.

³⁹⁸ Гуцан, Т. Г. 2010. *Формування готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників*. (Дис. ... канд. пед. наук). Житомир : ЖДУ ім. І. Франка. С. 9-10.

Педагогічним умовами розвитку професійної компетентності студентів закладів вищої освіти, за К. Овакімян, є такі:

1. Забезпечення випереджаючого рівня освіти студентів відносно поточних проблем економічної діяльності у сфері освіти.
2. Насичення освітнього процесу професійно орієнтованою інформацією.
3. Збагачення міжпредметної взаємодії навчальних дисциплін.
4. Використання розвиваючого потенціалу проектного навчання⁴⁰⁰.

Г. Морозова визначає комплекс педагогічних умов, який всебічно впливає на процес формування професійної компетентності студентів: застосування особистісно орієнтованих технологій; залучення студентів (у процесі навчання) до практичної педагогічної діяльності; стимулювання рефлексивних позицій студентів⁴⁰¹.

Необхідними та достатніми для ефективного формування професійної компетентності студентів Ю. Пузієнко вважає такі педагогічні умови: інформаційна наповнюваність змісту освіти професійно орієнтованими знаннями; використання в освітньому процесі технологій модульного та проектного навчання; залучення студентів до освітньої діяльності⁴⁰².

О. Ткачова відносить до педагогічних умов формування професійної компетентності: розширення діапазону теоретичних знань; педагогічний супровід подолання стереотипів професійної поведінки; збагачення професійного досвіду⁴⁰³.

Дослідниця Н. Гусак для формування професійної компетентності майбутнього вчителя трудового навчання виділила такі педагогічні умови:

³⁹⁹ Хлопотова, Е. В. 2005. *Формирование экономической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства* (специальность «030600.00 -Технология и предпринимательство»). (Дис. ... канд. пед. наук). Екатеринбург : ГОУ ВПО Уральский гос. пед. ун-т. С. 20-21.

⁴⁰⁰ Овакімян, Е. Е. 2010. *Развитие экономической компетентности студентов ВУЗов*. (Дис. ... канд. пед. наук). Челябинск : Челябинский гос. пед. ун-т. С. 18

⁴⁰¹ Морозова, Г. М. 2012. *Формирование экономической компетентности студентов ВУЗА в процессе их профессионального образования*. (Дис. ... канд. пед. наук). Челябинск : ФГБОУ ВПО Челябинский гос. ун-т. С. 15-16.

⁴⁰² Пузієнко, Ю. В. 2007. *Формирование экономической компетентности студентов*. (Дис. ... канд. пед. наук). Оренбург : Оренбургский гос. пед. ун-т. С. 21.

⁴⁰³ Ткачова, О. Н. 2009. *Формирование экономической компетентности специалиста в системе дополнительного профессионального образования*. (Дис. ... канд. пед. наук). Шуя : ГОУ ДПО "Шуйский гос. пед. ун-т". С. 23.

організація оволодіння майбутніми вчителями трудового навчання необхідними пізнавальними уміннями і навичками; організація безперервного контролю знань як засобу залучення студентів до систематичної навчальної діяльності; застосування на лабораторно-практичних заняттях та практиці адекватних навчальним цілям форм організації праці студентів; сформованість професійної компетентності викладача⁴⁰⁴.

На думку Н. Вінник, для розвитку особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців у сфері послуг у процесі їх професійної підготовки важливо забезпечити такі умови: формування знань щодо психологічної специфіки діяльності у сфері послуг; орієнтація на усвідомлення учнями своїх особистісно-професійних якостей та їх постійний моніторинг; розвиток умінь і навичок конструктивного розв'язання проблемних ситуацій, що виникають у професійній діяльності у сфері послуг у процесі їх навчально-ігрового моделювання; використання методу проектів для актуалізації потреби в професійному саморозвитку та формуванні навичок конструктивної спільної діяльності учнів професійно-технічних закладів освіти⁴⁰⁵.

Дослідниця І. Матійків вважає, що для формування професійної компетентності учнів професійно-технічних закладів освіти сфери обслуговування важливо розробити перелік спеціально-професійних і ключових компетенцій фахівців сфери обслуговування, визначити зміст навчання відповідно до переліку компетенцій; формувати спеціально-професійні компетенції у циклах загальнопрофесійних і професійно орієнтованих дисциплін; забезпечити психологічний супровід усіх етапів професійного становлення майбутніх фахівців; створювати сприятливу психологічну атмосферу в навчальному закладі, використовувати розвивальні методики та

⁴⁰⁴ Гусак, Н. В. 2010. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя трудового навчання в процесі фахової підготовки в педагогічних училищах* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Н. В. Гусак : Черніг. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів. С. 28.

⁴⁰⁵ Вінник, Н. Д. 2009. *Розвиток особистісно-професійних якостей учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі підготовки до діяльності в сфері послуг* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07. ДВНЗ “Університет менеджменту освіти”. Київ. С. 16.

технології професійної підготовки; широко використовувати активні та інтерактивні форми навчання, індивідуальний підхід тощо⁴⁰⁶.

Так, учені при визначенні педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців звертають увагу на необхідність урахування результату навчання відповідно до логіки компетентнісного підходу, на належний відбір змісту та методів організації навчання учнів, відповідну підготовку педагогів, створення належного психологічного клімату в освітньому середовищі професійно-технічного навчального закладу.

У педагогічних закладах вищої освіти (зокрема, в педагогічних коледжах) на музично-педагогічних спеціальностях навчаються студенти з різним рівнем освітнього розвитку, музичних здібностей і музичної підготовки, які часто керуються попереднім досвідом навчання в музичних школах та студіях (або ж відсутністю навчання в позашкільних мистецьких закладах). За таких умов досить поширеним явищем є поступова втрата мотивації до набуття знань, потрібних для майбутньої музично-педагогічної діяльності. Оскільки мотивація кожного окремого індивіда залежить від його внутрішнього психологічного сприйняття навколишнього світу, вона може зазнавати змін відповідно до умов та обставин, у яких він перебуває. На особистість значною мірою впливають зовнішні та внутрішні чинники. Якщо вони будуть сприйнятливими для студентів, гармоніювати з їхнім внутрішнім світом, то це сприятиме формуванню позитивної та свідомої мотивації до набуття професійних знань і вмінь.

Розробка та впровадження в освітній процес педагогічного коледжу відповідного навчально-методичного забезпечення не лише посилить мотиваційний компонент навчальної діяльності студентів, а й сприятиме підвищенню продуктивності системи фахової підготовки студентів у цілому, забезпечить створення належних педагогічних умов для розвитку особистісних

⁴⁰⁶ Матійків, І. М. 2008. *Психологічні умови формування професійної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 07. Прикарпат. нац. ун-т імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ. С. 12-13.

якостей майбутніх учителів музики, полегшить професійну та соціальну адаптацію майбутніх учителів музики.

З огляду на беззаперечну значущість свідомої, позитивної мотивації навчальної діяльності та її впливу на розвиток особистісних якостей студентів, важливою педагогічною умовою формування професійної компетентності майбутніх учителів музики ми вважаємо розробку та впровадження в освітній процес педагогічного коледжу навчально-методичного забезпечення, спрямованого на розвиток мотиваційно-ціннісних орієнтацій та особистісних якостей студентів – майбутніх учителів музики.

Також, для різносторонньої підготовки майбутнього фахівця обов'язковим є врахування полісуб'єктності, використання усіх природніх ресурсів студентів, їхніх індивідуальних особистісних характеристик та якостей. Саме такий підхід до фахової підготовки майбутніх учителів музики спроможний забезпечити якісне формування їхньої професійної компетентності. Тому, використання в якості базового методичного принципу полісуб'єктності, що полягає в розумінні особистості студента, рівня його музичного та особистісного розвитку – також є вагомим педагогічним умовою формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

О. Павленко вважає, що ефективному формуванню професійної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки є комплексне дотримання таких педагогічних умов, як: врахування принципів компетентнісного підходу до процесу формування вмінь джазової імпровізації, діалогова співтворчість викладача й студента в музично-творчому процесі, стимулювання творчої активності та самостійності студентів у музично-творчій діяльності, врахування індивідуальних можливостей студента у процесі навчання.

Автор відзначає, що сучасний навчальний процес в системі музично-педагогічної освіти неможливий без співробітництва, партнерства, співтворчості

між викладачем та студентом, їх діяльностями. Суб'єкт-суб'єктні відносини є основою нового типу спілкування між учасниками педагогічного процесу. Головним у діалоговій взаємодії є те, щоб контакти педагога та студента сприяли активізації, стимулюванню навчально-пізнавальної діяльності останнього, його художньої ініціативи⁴⁰⁷.

Г. Падалка вказує, що в результаті міжсуб'єктної взаємодії відбувається пізнання, засвоєння і створення суспільно значущого мистецького досвіду, а успішність навчальної діяльності залежить від того, на яких засадах побудовано взаємодію⁴⁰⁸.

На думку О. Рудницької, взаємозв'язок таких структурних компонентів, як педагог, учень, об'єкт вивчення становить утворення трьох послідовних видів взаємодії:

- взаємодія педагог-об'єкт вивчення – педагог демонструє варіант взаємодії з об'єктом, який учень спостерігає;
- взаємодія педагог-учень – педагог залучає учня до спільної роботи з об'єктом, виявляє наявні недоліки і коректує їх;
- взаємодія учень-об'єкт вивчення – учень демонструє набуті вміння самостійного оперування навчальним об'єктом⁴⁰⁹.

На кожному етапі педагогічної взаємодії роль суб'єктів навчально-виховного процесу проявляється по-різному. При взаємодії «педагог-об'єкт вивчення» педагог відіграє активну роль (надає інформацію та виступає суб'єктом педагогічного впливу), учню відводиться пасивна роль (сприймає інформацію, яка надана безпосередньо викладачем). На етапі взаємодії «педагог – учень» активність проявляють як педагог (часткова допомога учню самостійно виконувати розумові й практичні дії), так і учень. Самостійність учня

⁴⁰⁷ Павленко, О. М. 2011. Педагогічні умови формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 11. С. 133-137

⁴⁰⁸ Падалка, Г. М. 2008. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України. 274 с.

⁴⁰⁹ Рудницька, О. П. 2005. *Педагогіка: загальна та мистецька*: Навчальний посібник: Тернопіль: Навчальна книга - Богдан. 360 с.

проявляється на етапі взаємодії «учень – об'єкт вивчення». Викладач на цьому етапі знаходиться в пасивній ролі, контролюючи та спостерігаючи за самостійними діями учня. На думку О. Рудницької, результатом педагогічної взаємодії має стати підготовка учня до активного самостійного опанування знань та формування пов'язаних з ними вмінь, здібностей і особистісних якостей⁴¹⁰.

На думку Г. Падалки, при організації творчої діяльності актуальним постає завдання встановлення діалогової взаємодії між суб'єктами педагогічного процесу. Поступальний процес художнього розвитку студентів неможливий без спонукання до творчості. Налаштованість на творчість, співтворчість, співпрацю в процесі взаємодії викладача та студента сприяє продуктивності музично-педагогічного процесу⁴¹¹.

Нормою джазу та джазового імпровізаційного виконавства є співтворчість. Так В. Дряпіка зазначає, що співтворчість це вид педагогічної регуляції навчального процесу, за допомогою якої він трансформується у творчий, з елементами керованості, але не суворої (авторитарної) регламентації усього процесу. Ця співтворчість досягається за допомогою змісту та побудові творчого процесу навчання джазовому мистецтву⁴¹². Оскільки створення постійних проблемних ситуацій, що розвивають прагнення до самопізнання, саморозкриття, самостійності, сполучення репродуктивної діяльності з пошуковою, наявність емоційного позитивного фону спілкування (співробітництва) розкривають не тільки якості сучасного організованого музично-педагогічного процесу, але й особливості професійної діяльності педагога-музиканта.

Співтворчість є тим спільним міжсуб'єктним пошуком, взаємодією у віднайденні нового, що впливає на творче становлення майбутнього вчителя

⁴¹⁰ Рудницька, О. П. 2005. *Педагогіка: загальна та мистецька*: Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. С. 80-81.

⁴¹¹ Падалка, Г. М. 2008. *Педагогіка мистецтва* (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України. 274 с.

⁴¹² Дряпіка, В. І. 2002. Розвиваюче навчання і поліфункціональна підготовка педагога-музиканта засобами джазового виконавства. *Наукові записки НДПУ ім. М.Гоголя*. №1. С.12-14.

музики. Врахування такої педагогічної умови, як діалогова співтворчість викладача й студента у музично-творчому процесі, що поєднує в собі основні позиції сучасної музично-педагогічної освіти та норми джазового мистецтва, сприятиме ефективному формуванню вмінь джазової імпровізації.

На сьогоднішній день у галузі музично-педагогічної освіти здійснюються дослідження, спрямовані на пошук оптимальних шляхів активізації творчої діяльності майбутнього вчителя музики. Загальновизнаною є ідея визначальної ролі активності особистості у її власному розвитку і необхідності стимулювання цієї активності в процесі навчання. Активність особистості характеризується ініціативністю, енергійністю, самостійністю творчих дій і поведінки.

Пізнавальна активність тісно пов'язана із самостійністю – визначенням об'єкта, засобів діяльності, здійснення діяльності студента без допомоги викладача. Реалізація мотивів та потреб учня у процесі суб'єкт- суб'єктної взаємодії відбувається за допомогою педагогічних стимулів. Стимул як внутрішня активна спрямованість особистості виявляється і активізується зовнішніми обставинами.

Стимулювання передбачає спеціальні зусилля педагога, спрямовані на сприймання, осмислення учнем об'єктивного значення зовнішніх факторів, формування його особистісних смислів. Під стимулюванням творчої активності та самостійності учнів у процесі їх творчої діяльності (Г.Костюк, О.Леонтьєв, С.Сисоєва та ін.) розуміють таку діяльність вчителя, яка спрямована на формування мотивів цієї діяльності і підвищення наявного рівня творчої активності в цьому процесі до необхідного і достатнього, тобто такого, що забезпечує виконання конкретних творчих завдань.

На думку Г. Падалки, навчальна діяльність в галузі творчості відзначається певною специфікою, а інтуїція, уява, фантазія чи емоційні переживання не підкоряються прямому впливові. Тому вчена пропонує шукати опосередковані методи побічної дії для стимулювання активізації творчої енергії учнів і виокремлює такі підходи: виховання в учнів бажання створити щось

нове, власний погляд на вирішення проблеми, вироблення психологічної установки, націленості на творчість; впевненість у своїх силах; виховання уважності і зосередженості на об'єкті творчості; варіантне вирішення художньої проблеми⁴¹³.

Важливим аспектом у стимулюванні творчої активності та самостійності майбутнього вчителя музики є створення ситуації успіху. У процесі творчої діяльності студенти можуть відчувати ускладнення, невпевненість при виконанні творчих завдань, тому своєчасне створення таких ситуацій тільки підвищить впевненість та активність особистості.

Також дієвим фактором у стимулюванні творчої активності є особистість педагога, його компетентність, ерудиція, майстерність викладання. Необхідною умовою є високий рівень володіння предметом навчання (оперування знаннями з історії, теорії джазу та джазової імпровізації; знання основ джазового виконавства; зорієнтованість в різних методиках з джазового музикування тощо). Застосування викладачем методів стимулювання музично-творчої діяльності буде спонукати до творчої активності та самостійності майбутнього вчителя музики у процесі музично-творчої діяльності спрямованої на формування вмінь джазової імпровізації. Задача педагога в навчанні джазової імпровізації виявити творчий потенціал майбутнього вчителя музики, пробудити бажання працювати в даному напрямі, надихнути, викликати зацікавленість до музикування, створення власних продуктів творчості. Тому важливою педагогічною умовою є стимулювання творчої активності та самостійності студентів у музично-педагогічній діяльності.

Основною формою навчання майбутніх вчителів музики є індивідуальні або індивідуально-групові заняття. Однією із функцій викладача є врахування у процесі навчання всіх факторів, що гальмують або сприятливо впливають на музично-творчий розвиток учня. Необхідно вміти діагностувати студента, його індивідуальні особливості, для того, щоб мати реальний стан художньо-творчого

⁴¹³ Падалка, Г. М. 2008. *Педагогіка мистецтва* (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України. С. 120-122.

розвитку. Це надасть стабільності у музично-творчому просуванні здобувача освіти. Педагог повинен враховувати розвиток музичного слуху, ритму, музично-слухових уявлень, музичного мислення, уяви, фантазії, рівень музично-виконавської та музично-теоретичної підготовки тощо. Врахування індивідуальних можливостей студента дозволить викладачу обрати необхідний рівень складності завдань, доцільний метод, прийом навчання для ефективного формування вмінь джазової імпровізації. Тому ще однією важливою педагогічною умовою є врахування індивідуальних можливостей майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі.

На підставі проведеного аналізу наукових праць, з урахуванням специфіки фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі, нами дібрані педагогічні умови, які ми вважаємо найбільш дієвими у формуванні професійної компетентності студентів – майбутніх вчителів музики. До таких педагогічних умов відносимо:

1. Інтеграція та оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів музики.
2. Посилення мотивації студентів до формування власної професійної компетентності.
3. Стимулювання викладачами позитивної мотивації студентів до формування професійної компетентності.
4. Створення компетентісно орієнтованого інформаційно-освітнього середовища.
5. Удосконалення змісту фахової підготовки студентів у педагогічному коледжі.
6. Запровадження завдань практико орієнтованого змісту під час педагогічної практики.
7. Використання розвивального потенціалу проектного навчання.
8. Використання інтерактивних форм і методів навчання, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх учителів музики.

9. Створення рефлексивних позицій студентів – майбутніх учителів музики у процесі формування професійної компетентності.

10. Стимулювання творчої активності та самостійності студентів у музично-педагогічній діяльності.

Чимала кількість запропонованих педагогічних умов потребує визначення серед них домінантних. З огляду на те, що випадково обрані педагогічні умови лише частково впливають на успішність розвитку досліджуваної компетентності, виникає потреба у створенні гнучкого комплексу умов. Тому нами було проведене експертне оцінювання й ранжування ступеню важливості запропонованих педагогічних умов для формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Для проведення ранжування нами була сформована експертна група в кількості 80 осіб з числа викладачів психолого-педагогічних та фахових навчальних дисциплін педагогічних коледжів: комунального закладу вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського» (20 осіб); комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» (10 осіб); Відокремленого структурного підрозділу «Педагогічний фаховий коледж Львівського національного університету імені І. Франка» (15 осіб); Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. Т. Г. Шевченка (15 осіб), Чортківського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Олександра Барвінського (12 осіб), Луцького педагогічного коледжу (8 осіб). Усіх експертів було розподілено на 10 груп (по 8 осіб у кожній групі) за рандомним методом вибору.

Експертам був запропонована анкета – перелік педагогічних умов для визначення ступеню їх важливості щодо формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі. У кожній з експертних анкет визначався ранг кожної педагогічної умови. Педагогічній умові з найвищим рангом присвоювався

ступінь, який дорівнював 1⁴¹⁴. Правильність складання підсумкової матриці підтверджується відповідністю розрахованій контрольній сумі:

де n - кількість висунутих педагогічних умов.

—=55

Таким чином нами була сформована рангова структура педагогічних умов. Матриця рангів відображає результати експертного оцінювання та визначення ступенів важливості з точки зору експертів кожної запропонованої педагогічної умови для формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Матриця рангів експертного оцінювання педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі

Пед. умова	Групи експертів										Сума рангів	Місце
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	1	2	1	1	2	3	2	1	2	1	16	1
2	7	9	5	8	6	5	9	8	7	9	73	8
3	8	8	6	9	5	6	8	9	8	8	75	9
4	2	1	3	3	1	2	3	2	3	3	23	3
5	9	6	7	6	7	7	6	6	9	7	70	7
6	3	4	4	2	3	4	4	3	4	2	33	4
7	5	7	8	7	9	8	5	7	5	6	67	5
8	3	3	2	3	2	1	1	2	1	4	22	2
9	7	6	9	6	10	9	7	7	6	5	72	6
10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	108	10
Разом	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	630	

Як свідчать узагальнені результати проведеного експертного оцінювання, викладачі визначили, що із десяти запропонованих педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі найбільш вагомими є:

⁴¹⁴ Ашеро́в, А. Т., Логви́ненко, В. Г., Фе́доров, И. В. 2007. Развитие познавательной самостоятельности студентов при изучении дисциплин компьютерного цикла. Приходько В. М. и Жураковский В. М. (Ред). Москва : МАДИ (ГТУ); Харьков : УИПА. С. 85-88.

- інтеграція та оновлення змісту фахової підготовки;
- використання інтерактивних форм та методів навчання, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх учителів музики;
- створення інформаційно-освітнього середовища, яке забезпечує формування фахових компетентностей).

Розрахуємо відхилення суми рангів для i -го об'єкта від середньої суми рангів (d_i), квадрат відхилення (d_i^2); суму квадратів відхилень () та відобразимо в табл. 4.2.

Таблиця 2

Розрахунок квадратів відхилень рангів кожної педагогічної умови (об'єкта експертного оцінювання) від середньої суми рангів

Пед. умова	Групи експертів										Сума рангів	d_i	d_i^2
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
1	1	2	1	1	2	3	2	1	2	1	16	39	1521
2	7	9	5	8	6	5	9	8	7	9	73	-27	729
3	8	8	6	9	5	6	8	9	8	8	75	-29	841
4	2	1	3	3	1	2	3	2	3	3	23	29	841
5	9	6	7	6	7	7	6	6	9	7	70	-23	529
6	3	4	4	2	3	4	4	3	4	2	33	22	484
7	5	7	8	7	8	8	5	7	5	6	66	-20	400
8	4	3	2	4	4	1	1	4	1	4	28	30	900
9	6	5	9	8	9	9	8	6	8	6	74	-21	441
10	10	10	10	7	10	10	9	9	8	9	92	-43	465
Разом	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	550		7 151

Для виявлення ступеня узгодженості думок викладачів у визначенні важливості педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі нами застосований статистичний показник залежності випадкових величин - коефіцієнт конкордації⁴¹⁵.

_____ ,

де S – сума квадратів відхилень рангів від середнього значення;

⁴¹⁵ Балджи, М. Д., Карпов, В. А., Ковальов, А. І., Костусев, О. О., Котова, І. М., Сментина, Н. В. 2013. Обґрунтування господарських рішень та оцінка ризиків. Одеса : ОНЕУ. С. 89-91.

m – кількість експертів;

n – кількість висунутих педагогічних умов.

$$\text{—————} = 0,7738$$

Відомо, що коефіцієнт W визначається в межах від 0 до 1. Причому, чим більше значення коефіцієнта конкордації, тим вище узгодженість оцінок експертів. Отже, отриманий результат $W=0,7738$ засвідчує узгодженість думок експертів.

Для підтвердження не випадковості отриманого результату застосуємо критерій узгодженості Пірсона χ^2 .

За статистичним таблицями критичних значень критерію χ^2 , що відповідає числу ступенів свободи $(n-1) = 10-1 = 8$ на 95% рівні ймовірності $\chi_{\text{крит}} = 15,5$, на 99% рівні ймовірності $\chi_{\text{крит}} = 20,1$.

$$\text{Розраховуємо } \chi^2 = 10 \cdot 0,7738 \cdot (10-1) = 69,64.$$

Оскільки $69,64 > 15,5$ та $69,64 > 20,1$, то значення розрахованого нами коефіцієнта конкордації $W=0,7738$ не є випадковим. Отже, отримані результати є об'єктивними і можуть використовуватися в подальших дослідженнях.

Отже, методом експертного оцінювання визначено ряд педагогічних умов, що мають забезпечувати формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі. Це, зокрема: інтеграція та оновлення змісту фахової підготовки; використання інтерактивних форм та методів навчання, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх учителів музики; створення інформаційно-освітнього середовища, яке забезпечує формування фахових компетентностей.

Різноманітність та багатоаспектність музично-педагогічної діяльності сучасного вчителя музики вимагає відповідної підготовки, спрямованої на формування професійної компетентності із врахуванням індивідуальних можливостей, природніх музичних здібностей студентів, психологічної стійкості

та фізіологічної здатності до набуття ними спеціальних музично-виконавських навичок та реалізації власного творчого потенціалу в цілому. Тобто йдеться про полісуб'єктність фахової підготовки майбутніх учителів музики, яка передбачає цілеспрямований вплив на рефлекторні й умовно-рефлекторні реакції сенсорно-перцептивної системи особистості, аналітичних центрів, почуттєво-емоційної сфери, на досягнення адекватності психічних реакцій і рухово-моторних дій, звернення до внутрішніх резервів особистості, сприяння до її власного розвитку.

Здійснюючи формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі, важливо розглядати студентів як цілісних суб'єктів, активних, вільних і відповідальних у здійсненні та перетворенні власної діяльності.

До імперативів інноваційної фахової підготовки майбутніх учителів музики на засадах полісуб'єктності, в процесі якої здійснюється формування професійної компетентності майбутніх фахівців, ми відносимо можливість самореалізації кожного. Ця вимога передбачає розуміння полісуб'єктної освітньої діяльності не лише в категоріях психологічної комфортності студентів, але, перш за все, як утворення, в якому особиста історія стає предметом спеціальної роботи, мистецтво розуміється як ресурсний простір, задає вектор для індивідуального розвитку, а особистість – як завдання для індивідуально осмисленого і екзистенційно прожитого входження в мистецтво.

В освітній діяльності можна виділити три рівні прояву індивідуальної самоорганізації особистості: адаптивний, дезадаптивний та неадаптивний.

Адаптивний рівень свідчить про знижений енергопотенціал особистості, що дозволяє їй навчатися тільки з тим задоволенням, яке можна випробувати без докладання якихось зусиль, тому воно не веде до зростання і розвитку особистості. Такий процес навчання являє собою вироблення здатності розуміти і сприймати навчальний матеріал, в більшій мірі за рахунок механізмів пам'яті, ерудованості, начитаності, але не дієвості. Людина більше помічає те, що в предметі має бути згідно догмам засвоєної культури, те, що інші вважають

готівковим і гідним уваги. Але часто ставлення особистості до об'єкта стає таким опосередкованим, що об'єкт фактично не помічається, свідомість ніби позбавляється від явищ, підміняючи думку терміном.

Деадаптивний рівень свідчить про виснажений енергопотенціал, про стан втоми, стомлюваності. Зусилля в такій ситуації спрямовані переважно на те, щоб вижити, зберегти себе. Людина, гранично напружуючи власні сили, не здатна керувати ситуацією і самою собою, втрачає здатність бачити завдання в невідомому, розуміти їх сутність і вирішувати оригінальним способом. Імпульсивно-афективні дії, обумовлені зовнішнім впливом, призводять до того, що людина помиляється в думках і діях, комунікація переривається ситуацією «неможливості розмови» (Х.-Г. Гадамер). Ознакою (симптомом) деадаптивної освітньої діяльності є нудьга, механічне сприйняття, хронічна нерішучість.

Для неадаптивного рівня освітньої діяльності студентів характерною є розбіжність цілей і результатів діяльності, або метамотивація. Неадаптивна особистість має гнучкість, здатна змінюватися, коли змінюється ситуація, виходити за межі відомого в нові простори навичок, здібностей, умінь, стикаючись із невідомим. Неадаптивна особистість, долаючи утверджені ілюзії щодо реальності, не шукає рішень у сфері очевидного, загальноприйнятого. Вона здатна чинити опір стихії соціальності і структурувати навколо себе нову реальність. Під «соціальністю» в даному випадку розуміється сукупність правил, які детермінують поведінку індивіда, що забезпечує його соціальну адаптацію та успіх у регламентованому напрямку. Неадаптивний рівень є оптимальним для формування професійної компетентності майбутніх учителів музики, оскільки створює можливість для придбання «живих» знань і навичок, дозволяє інтегрувати пізнавальну і наукову діяльність. Неадаптивний (або оптимальний) рівень освітньої діяльності студентів передбачає гнучку, неадаптивну, засновану на імпровізації взаємодію.

Практичне розв'язання завдання досягнення неадаптивності в навчальній діяльності студентів можливе за умови доповнення класичних, що спираються

на запам'ятовування, освітніх моделей інтерактивними технологіями навчання, орієнтованими на імпровізацію, здогадки, творчість.

Співтворчість, співрозуміння, співосмислення, співоцінка – ось шляхи справжньої освіти, в якій особистість того, хто навчається, відкрита простору життєвих сенсів і діяльності, причетна до їх творення. Звернення освіти до механічної передачі знань, умінь, навичок призводить до відчуження студентів у процесі фахової підготовки. Саме тому проблема полягає в тому, щоб змодельовати і втілити в життя універсальну систему музично-педагогічної освіти, спрямовану на полісуб'єктність, розкриття справжньої сутності особистості, що сприятиме якісному формуванню професійної компетентності майбутніх учителів музики.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі є складним та багатогранним процесом. Окрім дисциплін соціально-економічного й психолого-педагогічного спрямування, студенти вивчають такі спеціальні музичні дисципліни, як диригування, основний та додатковий музичний інструмент, хоровий клас та практична робота з хором, навчальні дисципліни теоретико-історичного спрямування (світова та українська музична література), музично-теоретичного спрямування (елементарна теорія музики, гармонія, сольфеджіо, поліфонія, аналіз музичних форм тощо), теоретико-методичного спрямування (методика музичного виховання в закладах дошкільної освіти, методика музичного виховання в школі, методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво»), а також дисципліни історико-мистецтвознавчого профілю (українська народна музична творчість та обрядовий фольклор, історія української народної музики). На відміну від вузькопрофільних закладів вищої освіти мистецького спрямування (музичні коледжі, академії, коледжі мистецтв), в яких кожен із циклів дисциплін стає підґрунтям обраної спеціальності піаніста, музикознавця-теоретика, диригента, інструменталіста-виконавця на народних інструментах тощо, майбутні вчителі музики (зважаючи на специфіку майбутньої професійної музично-педагогічної

діяльності) опановують спеціальність вчителя музики, якій властиві широкопрофільність і багатогранність (оскільки вчитель музики – це й інструменталіст-виконавець, і вокаліст, і музикознавець, і хормейстер, і педагог одночасно).

Комплексне та системне засвоєння різноманітних знань сприяє більш повному виявленню творчих здібностей студента, розвитку його фантазії, уяви, емоцій та інтелекту, тобто розвитку універсальних здібностей, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Лише сукупність знань різнобічно розвиває особистість, інтенсивно сприяє формуванню її мотиваційної сфери, пов'язаної з музично-педагогічною діяльністю.

Усвідомлення цілісності музично-теоретичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань та вмінь повинне відбуватися на основі набутого досвіду, його застосування, шляхом інтеграції та побудови нових, досконаліших моделей у вигляді законів, категорій, методичних і педагогічних переконань. У процесі такого навчання важливим моментом є врахування природних нахилів, здібностей, індивідуальних особливостей кожної особистості, що дозволить визначити її унікальність та визначити оптимальні шляхи самореалізації⁴¹⁶.

У педагогічних закладах вищої освіти (зокрема, в педагогічних коледжах) на музично-педагогічних спеціальностях навчаються студенти з різним рівнем освітнього розвитку, музичних здібностей і музичної підготовки, які часто керуються попереднім досвідом навчання в музичних школах та студіях (або ж відсутністю навчання в позашкільних мистецьких закладах). За таких умов досить поширеним явищем є поступова втрата мотивації до набуття знань, потрібних для майбутньої музично-педагогічної діяльності. Оскільки мотивація кожного окремого індивіда залежить від його внутрішнього психологічного сприйняття навколишнього світу, вона може зазнавати змін відповідно до умов та обставин, у яких він перебуває. На особистість значною мірою впливають

⁴¹⁶ Кордюк, А. С., 2009. Особистісна орієнтація навчального процесу як складова інноваційних педагогічних технологій. *Інноваційні підходи до застосування технологій у соціально-педагогічній роботі* : матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. 15-16 лютого 2009 р., м. Черкаси. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, с. 88-92.

зовнішні та внутрішні чинники. Якщо вони будуть сприйнятливими для студентів, гармоніювати з їхнім внутрішнім світом, то це сприятиме формуванню позитивної та свідомої мотивації до набуття професійних знань і вмінь.

Розробка та впровадження в освітній процес педагогічного коледжу відповідного навчально-методичного забезпечення не лише посилить мотиваційний компонент навчальної діяльності студентів, а й сприятиме підвищенню продуктивності системи фахової підготовки студентів у цілому, забезпечить створення належних педагогічних умов для розвитку особистісних якостей майбутніх учителів музики, полегшить професійну та соціальну адаптацію майбутніх учителів музики.

Усі запропоновані педагогічні умови сприятимуть ефективному формуванню професійної компетентності майбутніх учителів музики, оскільки забезпечують комплексний підхід до освітнього процесу як такого, що відповідає вимогам, поставленим державою до сучасної вищої педагогічної освіти. Результатом такого навчання буде повністю сформований компетентний фахівець, майбутній учитель музики.

4.2. Навчально-методичний комплекс для здійснення фахової підготовки майбутнього вчителя музики

Підвищені вимоги ринку праці до рівня підготовки випускників і перехід системи освіти до освітніх стандартів нового покоління, розроблених на компетентнісній основі зумовили перегляд принципів і підходів до розробки навчально-методичних комплексів (НМК) навчальних дисциплін, які викладаються у педагогічних коледжах⁴¹⁷.

На думку В. Жигір, НМК в сучасних умовах варіативності, диференціації та стандартизації освіти стає важливим засобом методичного забезпечення

⁴¹⁷ Жигір, В. 2017. Розробка навчально-методичних комплексів відповідно до вимог державних освітніх стандартів нового покоління. *Молодь і ринок*. № 5. С. 20-24.

навчального процесу, який поєднує мету, зміст, організацію навчально-виховного процесу та його методичне забезпечення в єдину систему.

Навчально-методичний комплекс – це система нормативної та навчально-методичної документації, форм, методів та засобів навчання і контролю успішності студентів, необхідних і достатніх для якісної організації основних і додаткових освітніх програм відповідно до вимог державних освітніх стандартів, що сприяє ефективному освоєнню студентами навчального матеріалу, який входить до програми навчальної дисципліни⁴¹⁸.

Як зазначає І. Шалигіна, НМК є так званим сценарієм навчання майбутніх фахівців певній дисципліні, «дорожньою картою» освоєння державного освітнього стандарту. При цьому його основними завданнями авторка називає визначення змісту й обсягу вивчення навчальної дисципліни; встановлення вимог до рівня засвоєння змісту дисципліни студентом; визначення змісту та обсягу самостійної роботи студента, форм і засобів контролю її виконання; здійснення організаційно-методичного та інформаційного супроводу освітнього процесу⁴¹⁹.

На думку Б. Пальчевського, НМК – це набір структурних елементів, які відрізняються від стандартних навчальних посібників поглибленим змістом дидактичних і методичних компонентів, що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів⁴²⁰. Це цілісна багаторівнева система навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, яка заснована на інноваційних формах навчальних занять, методах і засобах навчання студентів роботі з різними видами інформації в умовах інформаційно-освітнього

⁴¹⁸ Савина, А. Г. 2014. Формирование структуры и содержания учебно-методических комплексов дисциплин в соответствии с требованиями ФГОС. *Фундаментальные исследования*. № 5-5. С. 1092-1098.

Фоминых И.В. Роль учебно-методического комплекса в обеспечении качества образования. Теория и практика образования в современном мире : [материалы VI междунар. науч. конф.] ; (Санкт-Петербург, Россия, декабрь 2014 г.). СПб. : Заневская площадь, 2014. С. 307-309.

⁴¹⁹ Шалыгина, И. В. 2012. Учебно-методический комплекс как дидактический объект. *Отечественная и зарубежная педагогика*. Выпуск № 5 (8). С. 170-177.

⁴²⁰ Пальчевский, Б. В. 1991. Учебно-методический комплекс средств обучения. *Советская педагогика*. №6. С. 26-32.

середовища і тим самим сприяє досягненню особистісних, метапредметних і предметних результатів освіти⁴²¹.

НМК будь-якої навчальної дисципліни має включати нормативну і навчально-методичну документацію, засоби навчання і засоби контролю, тобто охоплювати весь «дидактичний маршрут» вивчення дисципліни, розроблятися і створюватися для викладача і для студентів⁴²².

Навчально-методичний комплекс як педагогічну систему розглядають В. Безпалько та Ю. Татур. Відповідно до їх точки зору НМК являє собою складну систему, яку утворюють певна кількість взаємопов'язаних елементів. Дослідники асоціюють систему НМК з проектом процесу навчання, який згодом буде реалізований на практиці. Вивчення навчального предмета з постійною орієнтацією на логічну структуру курсу сприяє гарантованому формуванню загального орієнтування в предметі, баченню його цілісності та взаємозв'язку частин⁴²³.

Стосовно основних вимог щодо розробки сучасного НМК, – він має забезпечити всі основні етапи педагогічного процесу - надання навчальної інформації та її сприйняття, набуття, закріплення й удосконалення знань, умінь і навичок, їх застосування й контролю та основних функцій освітнього процесу - освітньої, виховної та розвивальної⁴²⁴. НМК має відображати сучасний рівень розвитку науки, передбачати логічно послідовний виклад навчального матеріалу, використання сучасних методів і технічних засобів інтенсифікації

⁴²¹ Паневина, Г. Н. 2011. Принципы разработки регионального учебно-методического комплекса в условиях открытой информационно-образовательной среды : дис. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», Хабаровск. 172с.

⁴²² Фоминых, И. В. 2014. Роль учебно-методического комплекса в обеспечении качества образования. Теория и практика образования в современном мире : [материалы VI междунар. науч. конф.] ; (Санкт-Петербург, Россия, декабрь 2014 г.). СПб. : Заневская площадь. С. 307-309.

⁴²³ Беспалько, В. П. 1989. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса : [учебно-методическое пособие]. Москва : Высшая школа. 144 с.

⁴²⁴ Чепуренко, Я. О. 2013. Навчально-методичний комплекс як вид навчального видання. Актуальні проблеми теорії соціальних комунікацій : [матеріали науково-звітної конференції викладачів кафедри журналістики Інституту української філології та літературної творчості ім. А. Малишка НПУ ім. М.П. Драгоманова : збірник наукових доповідей]. Випуск III. К. : Ореол-сервіс. С. 7-14.

навчального процесу, що дозволяють студентам глибоко освоювати навчальний матеріал і отримувати навички щодо його використання на практиці.

НМК повинен відповідати державним освітнім стандартам з підготовки майбутніх фахівців, мати чітку структуру, забезпечувати модульність (блоково-модульна побудова змісту навчання), комплексність (теоретична й практична підготовка студентів, проміжна і підсумкова атестації), мобільність (можливість модернізації компонентів НМК), оптимальність (розміщення дидактичних одиниць на різних носіях інформації) та доступність (доступність компонентів УМК для студентів і викладачів) навчання.

В основу розробки НМК мають бути покладені принципи: цілісності – бо він виступає як модель проекрованої педагогічної системи; детермінації, бо він визначає цільову програму дій студентів і забезпечує її відповідними засобами навчання; ефективності (зв'язку між цілями і результатами навчання) – бо він забезпечує контроль за досягненням цілей. Проте, незважаючи на узагальнений характер структури НМК необхідно враховувати різнорівневі за підготовкою групи студентів, наявність студентів з різними інтересами, з обмеженими можливостями та тих, що навчаються за різними профілями підготовки⁴²⁵.

До традиційної структури НМК входять:

1) цільовий блок, що включає мету та завдання вивчення певної дисципліни, які є програмою дій для студентів;

2) нормативний блок, який містить інформацію про освітній ступінь, спеціальність, курс, семестр, характер дисципліни (нормативна чи вибіркова), кількість кредитів (аудиторна, самостійна робота), кількість змістових модулів, форми контролю, структурно-логічне місце дисципліни в навчальному процесі підготовки фахівців, міждисциплінарні зв'язки, перелік компетентностей, як результатів вивчення навчальної дисципліни. Цей блок містить робочу програму дисципліни, що визначає її місце та значення в реалізації освітньо-професійної підготовки студентів;

⁴²⁵ Жигір, В. 2017. Розробка навчально-методичних комплексів відповідно до вимог державних освітніх стандартів нового покоління. *Молодь і ринок*. № 5. С. 20-24.

3) інформаційний блок – навчальний матеріал за модульною структурою у вигляді текстів лекцій, робочих зошитів, матеріалу для проведення лабораторно-практичних та семінарських занять (лабораторний практикум, наочно-ілюстративні матеріали тощо), самостійної та індивідуальної роботи;

4) методичний блок, який забезпечує успішне засвоєння студентами навчальної дисципліни та містить характеристику форм і методів та засобів навчання з дисципліни (в тому числі засобів інформаційно-комунікаційних технологій), інструктивно-методичний матеріал; навчальні підручники та посібники, методичні рекомендації для підготовки до лабораторно-практичних та семінарських занять, матеріали самоконтролю, індивідуальні завдання, теми творчих робіт тощо;

5) контрольний блок, який містить матеріали для контролю навчальних досягнень студентів: контрольні запитання, контрольні завдання, тести для проведення поточного та підсумкового контролю тощо; запитання та завдання для самостійної роботи студентів, контрольні роботи; перелік запитань до заліку, іспиту, пакет екзаменаційних білетів, практичні завдання до іспиту тощо;

б) ресурсний блок – основна та додаткова література, електронні та Інтернет-ресурси, ресурси медіатеки (відео, аудіо, креслення та плівки з інформацією для графопроєктора і епіпроектора тощо), матеріально-технічні ресурси (наочність, технічні засоби навчання, електронні та програмні навчальні засоби тощо)⁴²⁶.

З метою впровадження концептуальної моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі нами було проаналізовано навчально-методичні комплекси, який використовуються у різних закладах вищої освіти (педагогічних коледжах), на базі яких здійснювався організований нами педагогічний експеримент. На основі проведеного аналізу укладено автоорський навчально-методичний комплекс, який включає наступні документи і матеріали:

⁴²⁶ Жигір, В. 2017. Розробка навчально-методичних комплексів відповідно до вимог державних освітніх стандартів нового покоління. *Молодь і ринок*. № 5. С. 20-24.

навчальні плани, що визначають перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ECTS, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю; робочі навчальні програми; навчально-методичні посібники, методичні рекомендації щодо вивчення навчальних дисциплін, інструктивно-методичні матеріали тощо.

Характеристика навчально-методичного комплексу для формування професійної компетентності майбутніх учителів музики вимагає визначення та аналізу ключового поняття «навчально-методичний комплекс дисципліни».

Навчально-методичний комплекс дисципліни являє собою систему дидактичних засобів навчання з конкретної навчальної дисципліни. Мета цієї системи полягає в реалізації освітніх завдань, сформульованих навчальною програмою дисципліни. Навчально-методичний комплекс дисципліни можна також трактувати як сукупність нормативних та навчально-методичних матеріалів, необхідних для ефективного виконання студентами завдань, зазначених у робочій програмі навчальної дисципліни, що передбачається навчальним планом підготовки студентів відповідного освітнього рівня за певною спеціальністю.

Призначення навчально-методичного комплексу дисципліни полягає у забезпеченні цілісності навчального процесу з певної дисципліни в єдності змісту, цілей навчання, дидактичного процесу й організаційних форм навчання, а також має забезпечити всі основні етапи педагогічного процесу – надання навчальної інформації та її сприйняття, набуття, закріплення й удосконалення знань, умінь і навичок, їх застосування й контролю та основних функцій освітнього процесу – освітньої, виховної та розвиваючої.

Основними функціями навчально-методичного комплексу дисципліни, відповідно до «Положення»⁴²⁷, є загальні функції навчальних видань, що

⁴²⁷ Рекомендації з навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін у закладах вищої освіти, 2018. Міністерство освіти і науки України, [online]. Режим доступу: <https://pon.org.ua/novyny/6471-metodichne-zabezpechennya-u-zakladah-vischoyi-osviti-recomendacyi-mon.html> [Дата звернення 5 січня 2020].

визначені в роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників: комунікативна, інформаційна, теорміноорганізуєча (глосарієва), розвиваєча, пізнавальна, виховна, організаційна, систематизуюча. Найважливішими функціями навчально-методичного комплексу дисципліни є, безперечно, організаційна та систематизуюча.

Організаційна функція навчально-методичного комплексу дисципліни полягає в формуванні чіткої структури процесу надання конкретного знання у взаємозв'язку з іншими знаннями, які формують певний освітньо-кваліфікаційний/освітній рівень. Систематизуюча функція забезпечує цілісність навчання, систему знань, уявлень і навичок, які має здобути студент у процесі навчання.

Науково-методичне забезпечення навчального процесу включає: освітню програму, навчальні плани, навчальні програми з усіх нормативних і вибіркового навчальних дисциплін; програми навчальної, виробничої та інших видів практик; підручники і навчальні посібники; інструктивно-методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних занять; індивідуальні навчально-дослідні завдання; контрольні роботи; текстові та електронні варіанти тестів для поточного і підсумкового контролю, методичні матеріали для організації самостійної роботи студентів, виконання індивідуальних завдань, курсових і дипломних (бакалаврських) робіт.

Кожен елемент навчально-методичного комплексу дисципліни має містити в собі:

- дидактичні цілі, які повинні спрямовувати дії студентів (йдеться про чітко означені орієнтири: що повинен засвоїти студент та якими практичними вміннями оволодіти в процесі вивчення змісту модуля; якими інструментами він має послуговуватися, щоб цього досягати);
- безпосередньо навчальний матеріал, структурований на навчальні елементи відповідно до його засвоєння;

- інформацію щодо способів засвоєння навчального матеріалу, методів контролю і самоконтролю, пояснення щодо шкали оцінювання результатів засвоєння матеріалу з певної дисципліни.

Структура навчально-методичного комплексу зумовлена його функціями і цільовим призначенням (рис. 4.1.). Для зручності опису складових навчально-методичного комплексу дисципліни умовно розподілимо його наповнення на декілька розділів.



Рис. 4.1. Структура навчально-методичного комплексу

Першим розділом навчально-методичного комплексу дисципліни пропонуємо основну характеристику навчальної дисципліни, яка містить інформацію про спеціальність, освітньо-кваліфікаційний/освітній рівень, курс, семестр, характер дисципліни (нормативна чи вибіркова), кількість кредитів / годин на її вивчення, кількість змістових модулів, аудиторних та позааудиторних годин і форми контролю. У цьому ж розділі формулюється мета, завдання та предмет дисципліни відповідно до її змісту, структурно-

логічне місце дисципліни в освітньому процесі підготовки фахівців, визначається, що повинен знати і уміти студент після вивчення цієї дисципліни.

Також у цьому розділі зазначаються зв'язки конкретної навчальної дисципліни з іншими дисциплінами та безпосередньо практичною діяльністю майбутнього фахівця.

Для прикладу, візьмемо навчально-методичний комплекс із навчальної дисципліни «Гармонія» для студентів першого освітнього рівня «Бакалавр» (автор-розробник Мороз М.О.).

Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
		денна форма навчання
Кількість кредитів – 3	галузь знань 01 Освіта / Педагогіка	Нормативна
	Спеціальність 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)	
Модулів - 4		Рік підготовки:
Змістових модулів - 4		II
Індивідуальне науково-дослідне завдання:		Семестр
Загальна кількість годин - 90		II
		Лекції
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 60 самостійної роботи студента – 30	Освітній рівень бакалавр	6 год.
		Практичні
		44 год.
		Лабораторні
		10 год.
		Самостійна робота
		30 год.
		Вид контролю: екзамен

Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета: практичне засвоєння та розвиток творчих навичок, необхідних для роботи майбутніх учителів музики.

Завдання:

- оволодіти методикою теоретичного і слухового аналізу музичних творів на засадах раціонально-логічного та художньо-емоційного сприйняття;
- дати студентам знання основних закономірностей гармонії;
- виховати гармонічне відчуття, смак до природної гармонізації;
- розвивати внутрішній слух практичні навички гармонізації мелодії, підбору акомпанементу до пісень та інших мелодій;
- розвинути вміння досліджувати музичні твори з метою об'єктивної оцінки їх художньої значимості, культурно-історичної та мистецької цінності;
- збагатити особистий музичний досвід;
- виробити вміння використовувати знання з гармонії у практичній діяльності.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен

знати:

- основні ладо-тональні та гармонічні характеристики музики епох Відродження, бароко, класицизму, музики часів Київської Русі, мелодії української народної пісні, музики сучасних композиторів;
- усі різновиди акордів (прості, складні, їх обернення), специфіку їхньої побудови у гармонічному чотириголосному викладенні;
- порядок розташування акордів у залежності від їх функційної належності;
- особливості побудови серединної, перерваної, заключної каденцій;
- етапи відхилень та модуляцій в тональності першого ступеня спорідненості.

вміти:

- у процесі прослуховування у фонозаписі музики різних епох, використовуючи ладо-тональне відчуття та знання стильової специфіки цієї музики, аналізувати лад і тональність у музичних зразках;
- створювати музичні теми, різні 2-, 3-голосні канони, використовуючи імітаційно-поліфонічні та гармонічні засоби розвитку;
- правильно розміщувати акорди у відповідності з їхніми функційними особливостями;
- знаходити серединну, перервану та заключну каденції;

- правильно визначати моменти відхилень та модуляцій у тональності першого ступеня спорідненості;
- практично виконувати на фортепіано гармонічні акордові послідовності.

Сформовані компетенції: базові (життєві, комунікативні, культурологічні, мистецькі тощо), предметні, міжпредметні, професійна компетентність.

Міжпредметні зв'язки: попередні компетенції, якими мають володіти студенти на початку засвоєння навчального курсу з гармонії: знання основ елементарної теорії музики, сольфеджіо, аналізу музичних форм, гри на музичному інструменті, передбачених у навчальних планах першого освітнього рівня «Бакалавр».

Другий розділ передбачає робочу програму дисципліни – важливий нормативний документ, що визначає зміст освіти у закладі вищої освіти. Навчальна програма – основний науково-теоретичний документ, що визначає місце і значення навчальної дисципліни в реалізації освітньо-професійної підготовки студента, її зміст, обсяг знань, умінь і навичок, якими повинен володіти фахівець, послідовність і організаційні форми вивчення навчальної дисципліни. Розробляється робоча програма на основі навчальної програми, яка є нормативним документом закладу вищої освіти і формується для кожної навчальної дисципліни відповідно до навчального плану.

Обов'язковими компонентами робочої навчальної програми є пояснювальна записка, тематичний план, тематичний виклад змісту навчальної дисципліни, перелік основної, додаткової та довідкової літератури з відповідної дисципліни. У змісті навчальних програм повинні мати місце наступні аспекти: формулювання призначення навчальної дисципліни в системі підготовки фахівця (визначення провідної функції дисципліни); визначення освітньої, виховної і розвивальної мети, які необхідно реалізувати в процесі навчання (з урахуванням призначення навчальної дисципліни і вимог кваліфікаційної характеристики); визначення вимог до знань і вмінь студентів та рівня їх сформованості; визначення складу і структури дисципліни, розділів (модулів) з

урахуванням провідної функції предмета; планування лабораторних і практичних занять, орієнтуючись на головну дидактичну мету – формування професійних і практичних навичок; виклад змісту навчального матеріалу з кожної навчальної теми з огляду на принципи дидактики вищої школи; визначення обсягу та змісту самостійної роботи студентів; встановлення міжпредметних зв'язків та усунення дублювання навчального матеріалу на основі інтеграції та координації змісту окремих навчальних предметів (доцільно скористатися структурно-логічною схемою конструювання навчального процесу і навчальним планом та обрати методику реалізації інтеграційних зв'язків); визначення форм і методів контролю за успішністю навчання; список рекомендованої літератури, що містить основну та додаткову літературу; оформлення робочої навчальної програми повинно відповідати дидактичним нормативам.

У робочій навчальній програмі відображаються конкретний зміст навчальної дисципліни, тематичний план, послідовність та організаційно-методичні форми її вивчення, обсяг часу на різні види навчальної роботи за відповідними модулями, засоби і форми поточного і підсумкового контролю, пакет документів для його здійснення, перелік рекомендованої літератури. Слід зазначити, що основними принципами побудови робочої навчальної програми є такі: відповідність змісту освіти сучасним досягненням науки, техніки і культури; відповідність соціальним цілям підготовки фахівців; наступність у вивченні навчальних дисциплін; генералізація навчального матеріалу довкола провідних ідей і наукових теорій розвантаження програм від другорядного матеріалу; забезпечення взаємозв'язку науки і практики; забезпечення взаємозв'язку між навчальними дисциплінами, тощо (дод. В).

Наступним розділом навчально-методичного комплексу дисципліни є курс лекцій. Курс лекцій – це повний виклад тем навчальної дисципліни, визначених навчальною програмою. Лекція – це чіткий, системний виклад окремої наукової проблеми або теми. Мета лекції полягає в допомозі студентам оволодіти

методами самостійної роботи з підручниками, посібниками, першоджерелами. Лекція – один із найважливіших чинників в організації навчальної діяльності студентів. Основний зміст лекції становлять ключові методологічні, теоретичні і практичні проблеми.

Розкривають у лекції не всі питання теми, а найважливіші, найсуттєвіші, що вимагають наукового обґрунтування. Лекція – методологічна й організаційна основа для всіх навчальних занять, зокрема й самостійних (методологічна, тому що вводить студента в науку загалом, надає навчальному курсу концептуальності; організаційна – тому що решта форм навчальних занять так чи інакше ґрунтуються на лекції, найчастіше логічно заплановані після неї, спираються на неї змістовно і тематично. Основна дидактична мета лекції – формування орієнтовної теоретичної основи для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу⁴²⁸. Цей розділ навчально-методичного комплексу дисципліни має містити основні положення лекційного матеріалу або логічні тези лекції. Основна мета цього розділу – організація навчально-пізнавальної діяльності студентів. Курс лекцій у навчально-методичному комплексі дисципліни має подати фактографічну науково-обґрунтовану інформацію, яка дозволить студентові сформувати певне уявлення про конкретну систему знань. Зразок лекції з навчальної дисципліни «Гармонія» представлено у (повний зміст лекції у додатку В1)

Розділ «Методичні рекомендації до практичних занять» навчально-методичного комплексу дисципліни включає опис вимог до проведення практичних занять, які ми визначаємо як вид навчального заняття, на якому викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно сформульованих

⁴²⁸ Автомонов, П. П. 2008. *Дидактика вищої школи* : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ. Київський університет. 368 с.

завдань⁴²⁹. Основна дидактична мета практичного заняття – розширення, поглиблення й деталізація наукових знань, отриманих студентами на лекціях та в процесі самостійної роботи і спрямованих на підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу, прищеплення певних умінь і навичок, розвиток наукового мислення та усного мовлення студентів. Перелік тем і зміст практичних занять визначаються робочою навчальною програмою дисципліни⁴³⁰. Зразки тем і практичних завдань для студентів з навчальних дисциплін «Гармонія» та «Поліфонія» представлено у додатку (повний перелік у додатку В2):

У розділі «Методичні рекомендації до семінарських завдань» представлено інструктивні матеріали до проведення даного виду занять. Ураховуючи те, що семінарське заняття – це вид навчального заняття, на якому викладач організує дискусію за попередньо визначеними проблемами, до яких студенти готують тези виступів на підставі індивідуально виконаних завдань (рефератів, есе, тощо), цей розділ має містити план семінарських занять, де зазначено тему, обсяг аудиторних годин за кожною темою та перелік питань, які підлягають розгляду; короткий теоретичний коментар до кожної теми, що допомагає студентові ознайомитися з сутністю питань, обговорюваних або досліджуваних на семінарському занятті, з посиланнями на додаткові науково-методичні матеріали, які дозволяють вивчити їх глибше.

Обов'язковим елементом цього розділу навчально-методичного комплексу дисципліни є визначення питань, що виносяться на обговорення та список літератури із зазначенням конкретних сторінок, необхідної для цілеспрямованої роботи студента при підготовці до цього виду занять, а також тексти ситуацій для аналізу, умови завдань тощо, які розглядаються на семінарських практичних заняттях. У додатку В3 представлено тематику та завдання для семінарських занять із навчальної дисципліни «Поліфонія».

⁴²⁹ Автомонов, П. П. 2008. *Дидактика вищої школи* : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ. Київський університет. 367 с.

⁴³⁰ Фіцула, М. М. 2010. *Педагогіка вищої школи* : навч. посіб. 2-е вид., допов. Київ: Академвидав. 454 с.

Розділ навчально-методичного комплексу «Методичні рекомендації до самостійної роботи з дисципліни» присвячено особливостям організації самостійної роботи студентів. Традиційно самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом і виконується в позааудиторний час. Зміст самостійної роботи студента визначається робочою програмою навчальної дисципліни, методичними матеріалами, завданнями викладача. Самостійна робота студента забезпечується комплексом навчально-методичних засобів, передбачених для вивчення конкретної навчальної дисципліни: підручник, навчальні та методичні посібники, конспект лекцій викладача, практикум і безпосередньо навчально-методичний комплекс дисципліни. У додатку В4 представлено зміст самостійної роботи студентів при вивченні навчальної дисципліни «Гармонія».

Сьомим розділом навчально-методичного комплексу дисципліни є «Методичні рекомендації до індивідуальних занять». Дидактика вищої школи визначає «індивідуальне навчальне заняття» як заняття, що проводиться з окремими студентами з метою підвищення рівня їх підготовки та розкриття індивідуальних творчих здібностей. Індивідуальні навчальні заняття організуються за окремим графіком і можуть охоплювати частину або повний обсяг занять з однієї або декількох навчальних дисциплін. Індивідуальні навчально-дослідні завдання передбачають підготовку проектів, есе, звітів, складання порівняльних таблиць, схем тощо⁴³¹. Види індивідуальних навчальних занять, їх обсяг, форми та методи проведення, форми та методи поточного і підсумкового контролю (крім державної атестації) визначаються робочою програмою навчальної дисципліни.

При підготовці цього розділу важливо враховувати те, що індивідуально-консультативна робота є видом організації навчальної роботи викладача із студентами, в основі якої знаходиться особистісно-діяльнісний підхід, виявлення і розвиток індивідуальних особливостей студента. Саме тому

⁴³¹ Фіцула, М. М. 2010. *Педагогіка вищої школи* : навч. посіб. 2-е вид., допов. Київ: Академвидав. 454 с.

індивідуальні завдання студентів з окремих навчальних дисциплін включають виконання рефератів, розрахункових, графічних, курсових, дипломних проєктів (робіт) тощо. Традиційно, індивідуальні завдання складаються, як правило, у декількох варіантах і включають загальні вимоги до написання й оформлення, рекомендації щодо виконання, список літератури і довідкові матеріали тощо. Курсові роботи вносяться до зазначеного розділу навчально-методичного комплексу дисципліни у тому разі, коли це передбачено навчальним планом.

Розділ навчально-методичного комплексу дисципліни «Словник-довідник» – це узагальнена терміносистема навчальної дисципліни. Це може бути глосарій дисципліни, термінологічний словник, енциклопедичний словник або довідник з дисципліни. Цей розділ має виконувати терміноорганізуючу функцію дисципліни і забезпечити формування у студента тезаурусу майбутнього фаху.

Енциклопедичний словник або довідник з дисципліни може бути сформований на основі розкриття основних відомостей про науковців або практиків, які причетні до розробки теоретико-методологічних засад дисципліни або суміжних галузей знання. Цей розділ навчально-методичного комплексу дисципліни забезпечує розвиваючу та пізнавальну функції навчальної дисципліни, стимулюватиме студента до подальшого дослідження об'єкта та предмета навчальної дисципліни. У додатку В5 представлено словник-довідник іноземних слів та термінів, що використовуються у музичній літературі.

Бібліографічний покажчик навчально-методичного комплексу дисципліни – це систематизований відповідно до тем навчальної дисципліни список бібліографічних описів різних видів видань, статей з наукових та фахових видань. Це розділ, який формує інформаційне поле дисципліни, створює її інформаційне середовище. До бібліографічного покажчика мають увійти навчальні, наукові, науково-популярні, виробничо-практичні та довідкові видання, які розкривають різноманітні аспекти тем навчальної дисципліни. Серед навчальних видань доцільно включати підручники, навчальні посібники як з конкретної дисципліни, якій присвячений навчально-методичному

комплексу дисципліни, так і розділи підручників з інших дисциплін, які забезпечують взаємозв'язок між дисциплінами. Включення до бібліографічного покажчика навчально-методичного комплексу дисципліни переліку таких видів наукових видань, як матеріали та тези доповідей наукових конференцій, монографії та автореферати (для дисциплін, які викладаються у системі підготовки магістрів) розкриватиме наукове обґрунтування конкретних тем дисципліни. Доцільно до бібліографічного покажчика включати першоджерела та класичні твори з конкретної дисципліни або напрямку знань, які стосуються цієї дисципліни.

У бібліографічному покажчику навчально-методичного комплексу дисципліни можна представити роботи вітчизняних вчених і практиків, викладачів освітнього закладу, інституту, кафедри. Бібліографічні описи статей з фахових наукових і практичних періодичних видань сформують у студента коло галузевих інформаційних ресурсів. При наявності навчально-методичного комплексу дисципліни з різних дисциплін однієї спеціальності така система інформаційних ресурсів забезпечить у подальшому звернення вже не студента, а фахівця до цього кола інформаційних ресурсів, що забезпечить безперервність освіти і самоосвіту. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, активізація роботи студентів в локальних і глобальній мережах зобов'язує включення до бібліографічного покажчика навчально-методичного комплексу дисципліни і описів електронних інформаційних ресурсів, які можна використати при підготовці до різних видів занять. Розкриття системи галузевих інформаційних ресурсів через бібліографічний покажчик, до якого обов'язково мають увійти ресурси як традиційні (друковані-паперові) так і електронні ресурси через їх бібліографічні описи, забезпечить гармонійний інформаційний розвиток студента сьогодні і майбутнього фахівця завтра. Приклад бібліографічного покажчика з навчальної дисципліни «Гармонія» представлено у додатку В6.

Освітній процес в педагогічному коледжі, в процесі якого здійснюється фахова підготовка майбутнього вчителя музики, передбачає систему нормативних та вибіркових навчальних дисциплін. До циклу нормативних навчальних дисциплін входять дисципліни загальної підготовки (українська мова (за професійним спрямуванням), історія України, історія української культури, філософія, іноземна мова, іноземна мова (за професійним спрямуванням), фізичне виховання, нові інформаційні технології, технічні засоби навчання, основи медичних знань і охорони здоров'я з основами валеології, анатомія, фізіологія дітей з основами генетики, безпека життєдіяльності та основи охорони праці), професійної підготовки (історія педагогіки, педагогіка, психологія (з розділами вікової та педагогічної психології), хоровий клас і практична робота з хором, гармонія, сольфеджіо, поліфонія, аналіз музичних форм, історія української музики, історія зарубіжної музики, оркестровий клас, методика музичного виховання в закладах дошкільної освіти, методика музичного виховання в школі, основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, постановка голосу, хорове диригування), а також практичної підготовки (навчальна практика: фольклорна, підготовка до літньої роботи з дітьми; виробнича практика: позакласна та позашкільна виховна робота, спостереження педагогічного процесу та пробні заняття в дошкільному навчальному закладі, пробні уроки та заняття в школі, літня педагогічна практика в оздоровчих таборах, робота з хором, переддипломна (з науково-дослідною). Цикл вибіркових навчальних дисциплін включає в себе навчальні дисципліни самостійного вибору навчального закладу (економічна теорія, економіка освіти, правові основи освітньої діяльності, основи науково-педагогічних досліджень, соціологія, політологія, культурологія, елементарна теорія музики, історія української народної музики, українська народна музична творчість та обрядовий фольклор, хорознавство, хорове аранжування, основи педагогічної майстерності, основи сценічної майстерності, ритміка та основи

хореографії, акомпанемент) та дисципліни вільного вибору студентами (музична інформатика, музична педагогіка, основи культури і техніки мовлення).

Усі перераховані навчальні дисципліни містять розроблені та систематизовані навчально-методичні комплекси, які в повній мірі відображають систему фахової підготовки майбутніх учителів музики, в процесі якої формується професійна компетентність студентів.

Таким чином, НМК нового покоління, розроблений на компетентнісній основі за блоковою структурою – це комплексна інформаційна модель педагогічної системи, що відображає певним чином її елементи та задає структуру всій педагогічній системі. Він дозволяє забезпечити якість та результативність навчально-виховного процесу, спрямувати його на кінцеві результати освіти – формування компетентного фахівця⁴³².

4.3. Поетапна методика формування професійної компетентності майбутніх учителів музики

Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики є складним та багатогранним процесом, який відбувається в ході фахової підготовки в закладах вищої освіти (зокрема, в педагогічному коледжі, відповідно до нашого дослідження). Якість здійснення цього процесу залежатиме від організації освітнього процесу та чіткості визначення пріоритетності в спрямуванні студентів на свідоме засвоєння ними системи знань, опанування професійними вміннями і навичками задля здійснення майбутньої музично-педагогічної діяльності. Особливістю цього досить складного процесу є його зв'язок зі змінами свідомості особистості, зумовленими усвідомленням відповідальності перед суспільством та перед собою за результати власної праці.

У ході фахової підготовки студентів – майбутніх учителів музики – у педагогічних закладах вищої освіти відбувається систематичне накопичення

⁴³² Жигір, В. 2017. Розробка навчально-методичних комплексів відповідно до вимог державних освітніх стандартів нового покоління. *Молодь і ринок*. № 5. С. 20-24.

психолого-педагогічних та музично-теоретичних знань, розвиток умінь і навичок, проте без надання важливого значення тим умовам, які б сприяли цілісному формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців.

З метою реалізації педагогічних умов та впровадження авторської концептуальної моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у ході формувального етапу дослідження апробовано методику формування досліджуваного феномену в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Завдання методики полягають у наступному:

- поглиблювати інтерес до музично-педагогічної діяльності, удосконалювати особистісні якості та формувати усвідомлення студентами суспільної значущості професії майбутнього вчителя музики, що сприятиме професійному самовдосконаленню та адаптації до сучасних умов роботи в школі;
- формувати систему музично-педагогічних знань та вдосконалювати музично-виконавські вміння у ході викладання програмових навчальних дисциплін і навчального курсу «Методичні основи компетентнісної музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики», а також під час проведення позанавчальної гурткової роботи зі студентами (заняття в різноманітних творчих колективах);
- удосконалювати здатність студентів застосовувати набуті професійні знання та вміння у практичній музично-педагогічній діяльності в умовах освітніх змін у ланках дошкільної та шкільної освіти (закладах дошкільної освіти та закладах загальної середньої освіти).

Спираючись на принцип наступності фаз професійної адаптації особистості, визначено основні етапи впровадження методики формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі: інформаційно-теоретичний (1-2 курс навчання), науково-методичний

(3 курс навчання) та процесуально-діяльнісний (4 курс навчання). Розглянемо кожен етап детальніше.

Інформаційно-теоретичний етап (1-2 курс навчання) передбачає формування професійної орієнтації й мотивації, професійного образу фахівця, особистої готовності учителя музики як складової професійної компетентності. Відповідно кожне навчальне заняття має стати для студента творчою лабораторією, характеризуватися достатнім обсягом когнітивної інформації, сприяти зростанню його професійної компетентності.

Як показує аналіз досвіду сучасних педагогів-новаторів, найефективнішим напрямом підвищення якості навчання в цілому та професійно-педагогічного зокрема є створення таких психолого-педагогічних умов, за яких студенти спроможні зайняти активну особистісну позицію. Найважливішою передумовою свідомого ставлення до навчання, міцних, глибоких знань, делікатних інтелектуальних взаємовідносин у колективі В. Сухомлинський вважав саме мисленнєву активність. У книзі «Серце віддаю дітям» педагог, звертаючись до вчителів, писав, що підґрунтям педагогічної майстерності вчителя є ставлення учня до знань, його бажання вчитися та долати труднощі учіння⁴³³. Щоб сформувати компетентного педагога – майбутнього вчителя музики – потрібно не просто збагачувати студентів знаннями і формувати в них професійні вміння, а й викликати відповідну активність, пізнавальну та практичну. Важливим структурним елементом цієї активності є мотивація, в якій виявляється ставлення майбутніх спеціалістів до навчання, а також до своєї професії.

Щоб забезпечити стійке формування мотивації студентів, зокрема внутрішньої (як більш важливої та ґрунтовної), доцільно проводити відповідну роботу на різних етапах навчання⁴³⁴ (табл. 4.1.).

Таблиця 4.1.

⁴³³ Сухомлинський, В. О., 1980. *Серце віддаю дітям*. Київ: Рад. школа. С. 105

⁴³⁴ Фіцула, Л. М. 2000. *Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти*. Київ: Академія. С. 146

Дидактичні характеристики внутрішньої мотивації

Види мотивації	Методи навчання	Прийоми навчання
Вступна мотивація	мотивуючий вступ	ставлення до особистості
		ставлення до ситуації
		Приголомшення
		виступ із цитатою, питанням
	мотивуюча демонстрація	попереднє відвідування дошкільних та шкільних навчальних закладів
		попередній показ досліджуваного явища, процесу
Поточна і заключна мотивація	етап викладу матеріалу: лекція, бесіда, розповідь	орієнтація змісту навчального матеріалу на його практичний зміст і на конкретну професійну діяльність
		демонстрація в мовленні практичного використання теоретичних положень, що наводяться
	етап формування і контролю діяльності: розв'язання задач і вирішення завдань	надання права вільного вибору завдань, створення завдань оптимальної складності, новизна і непередбачуваність завдань
		позитивний зворотний зв'язок або інформування студентів про успішність їхньої діяльності

Саме тому на першому етапі формувального експерименту ми звертали увагу на створення мотиваційних характеристик професійної компетентності, оскільки вважаємо, що стійке розуміння та усвідомлення майбутніми учителями музики необхідності здобувати обрану професійну освіту, бажання оволодіти відповідними знаннями та навичками, а також потреба в фаховій підготовці, яка зумовлюється особливостями майбутньої музично-педагогічної діяльності, є першочерговими чинниками формування професійної компетентності студентів. Як було зазначено, мета першого (мотиваційно-формувального) етапу – формувати мотиваційно-ціннісні орієнтири студентів, розвивати розуміння власного творчого призначення, готовність до реалізації знань та вмінь у подальшій музично-педагогічній (практичній) діяльності.

Головними завданнями на цьому етапі експерименту були:

- формування ціле-мотиваційного та особистісного компонентів професійної компетентності в процесі вивчення фахових дисциплін (що відповідає

ціннісно-мотиваційному критерію професійної компетентності майбутнього вчителя музики);

- вибір різноманітних практичних завдань, створення відповідних педагогічних ситуацій, в яких студенти змогли б виявити свій життєвий та художньо-естетичний досвід;
- розвиток цілісного уявлення про майбутню професію, розуміння мистецтва як цілісної, багатогранної системи.

Реалізація завдань означеної частини формувального експерименту здійснювалася на різних етапах навчальних занять. Особлива увага приділялася такому етапу заняття як «мотивація навчальної діяльності студентів». Систематичне здійснення мотивації навчальної діяльності студентів сприяло формуванню в них чіткого професійного спрямування, свідомого розуміння завдань освітнього процесу в цілому та окремих навчальних дисциплін зокрема, визначенню ними мети, завдань власного професійного становлення та шляхів їх реалізації.

На *науково-методичному етапі* (3 курс навчання) забезпечується: розвиток когнітивної сфери щодо опанування психолого-педагогічними знаннями і методологією наукової діяльності, а також методикою викладання музики й уміннями транслювати та інтерпретувати мистецькі знання; набуття базового рівня професійної компетентності. Зазначене реалізується шляхом формування професійної компетентності студентів (професійні знання, уміння, навички, способи самоосвіти в процесі вивчення як психолого-педагогічних, так і спеціальних дисциплін) на практичних заняттях, семінарах, конференціях і т.ін.

Поняття когнітивності досить детально вивчається в педагогіці. Ю. Ємельянов називає когнітивність соціальним інтелектом, під яким має на увазі стійку здатність майбутнього вчителя розуміти самого себе, інших людей, а також прогнозувати діяльність⁴³⁵. Подібної точки зору дотримується

⁴³⁵ Емельянов, Ю. Н. 1985. *Активное социально-психологическое обучение*. Ленинград : ЛГУ. С. 39

І. Васильєва, яка виділяє в когнітивності рівень сформованості фахових знань, спостережливість⁴³⁶.

Дослідниця Т. Тамбовкіна когнітивність майбутнього вчителя визначає як уміння планувати власну педагогічну діяльність, адекватно застосовувати методичні прийоми відповідно до мети навчання, готовність і бажання підвищувати свій професійний рівень⁴³⁷. Досить широке та загальне трактування когнітивності пропонує О. Бігич, що визначає її як сукупність знань, навичок, умінь, здібностей студентів стосовно формування особистості учнів⁴³⁸.

Таким чином, когнітивний компонент професійної компетентності майбутніх учителів музики являє собою результат навчальної діяльності студентів. Він характеризується об'ємом знань (глибина, системність) а також стилем мислення особистості. Зміст когнітивної сфери відкриває для них можливість вільно та варіативно обирати нові знання, нові цілі та цінності, визначає процес педагогічного пошуку, дозволяє вирішувати складні професійні завдання⁴³⁹. Однією з базових навчальних дисциплін професійного циклу, яка вивчається студентами відповідно до чинного начального плану в педагогічному коледжі на I курсі, є «Елементарна теорія музики» (більшість навчальних дисциплін, що вивчаються студентами I-II курсів педагогічних коледжів – це загальноосвітні предмети, засвоєння яких дозволяє студентам отримати після другого курсу атестат про загальну середню освіту). Тому на науково-методичному етапі ми приділяли особливу увагу формуванню мотиваційно-ціннісних орієнтирів студентів саме в процесі вивчення навчальної дисципліни «Елементарна теорія музики».

Як уже зазначалося в попередніх параграфах дисертаційного дослідження, рівень музичної підготовки, з яким приходять студенти до педагогічного

⁴³⁶ Васильєва, И. И. 1984. *Психологические особенности диалога* : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология”. Москва. С. 6

⁴³⁷ Антоненко, Т. Л. 2009. Цінності і смисли як компонента компетентності. *Інформаційні технології і засоби навчання*. № 6 (14).

⁴³⁸ Бігич, О. Б. 2002. Формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. *Іноземні мови*. № 2. С. 27-31.

⁴³⁹ Лозова, В. І. 1997. *Теоретичні основи виховання і навчання*: навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. Харків : ХДПУ. С. 95

коледжу, далеко неоднаковий. І щоб навчання та засвоєння такої базової навчальної дисципліни, як «Елементарна теорія музики», було ефективним, доступним, відповідним до дидактичних принципів, сприяло формуванню стійкої мотивації, навчання з цієї дисципліни ми здійснювали із використанням диференційованого підходу до викладання навчального матеріалу та перевірки знань й умінь студентів. Використовуючи диференційований підхід до першокурсників із різним рівнем музичної підготовки, пропонували зразки завдань (тестування), метою яких було саме визначення рівня підготовленості студентів (додаток Г).

На основі такого тестування для кожного студента в подальшій роботі добиралися індивідуальні завдання, при вирішенні яких теоретичні знання та практичні навички вдосконалювалися, поглиблювалися, розширювалися, що і стало початковою ланкою формування професійної компетентності майбутніх учителів музики. Такі завдання допомагали в процесі вивчення навчальної дисципліни «Елементарна теорія музики» здійснювати індивідуальний, диференційований підхід, за якого кожен студент мав можливість виконувати практичні завдання такої складності, яка відповідала його можливостям, вмінню застосовувати теоретичні знання на практиці.

Таким чином, використовуючи диференційовані завдання в процесі вивчення елементарної теорії музики, ми прагнули до індивідуального розвитку кожного студента. Особливість цих завдань полягає в тому, що їхня складність поступово зростала, що дозволяло студентам з різною підготовкою вдосконалювати свої навички та в кінцевому результаті досягати певного рівня сформованості професійної компетентності.

Починаючи з другого року навчання (II курсу) студенти спеціальності «Середня освіта. Музичне мистецтво» вивчають цілу низку навчальних дисциплін спеціального циклу. Серед них є такі, вивчення яких триває декілька років (аж до IV курсу) із подальшим продовженням вивчення на бакалавраті. Йдеться, зокрема, про дисципліни психолого-педагогічного циклу (психологія (з

розділами загальної, вікової та педагогічної психології), педагогіка (з розділами історії педагогіки, дидактики, теорії виховання, школознавства), а також музично-теоретичні навчальні дисципліни (сольфеджіо, гармонія) та музично-виконавські навчальні дисципліни (основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, постановка голосу, хорове диригування, акомпанемент). Тривале вивчення цих навчальних дисциплін допомагає цілеспрямовано та системно формувати глибоку внутрішню мотивацію в оволодінні обраним фахом майбутнього вчителя музики, розвивати особистісні якості студентів, удосконалювати їхні професійні якості. При цьому в студентів формується цілісне уявлення про сферу музично-педагогічної діяльності та соціальне призначення вчителя музики на основі знань та вмінь, отриманих на заняттях з фахових дисциплін психолого-педагогічного, музично-теоретичного, музично-виконавського циклів (педагогіка, психологія, основи педагогічної майстерності, хорознавство, аналіз музичних творів, методика музичного виховання, основний музичний інструмент, акомпанемент, хорове диригування тощо), а також соціально-гуманітарних, що мають мистецтвознавчий характер (мистецтво, українська та зарубіжна культура, історія української культури тощо). Така можливість інформаційної акумуляції сприяє посиленню свідомого спрямування студентів на майбутню музично-педагогічну діяльність.

Для підвищення ефективності роботи майбутніх учителів музики ми проводили різні форми аудиторних занять (лекційні, семінарські, лабораторні, практичні, індивідуальні тощо) (додаток Д.1.) та використовували при цьому різноманітну дидактичну систему методів і прийомів роботи. Наприклад, на заняттях із сольфеджіо, з метою творчого розвитку студентів, посилення інтересу до обраної професії, ми використовували наступні методи: практичні, наочні, проблемні, репродуктивні, частково-пошукові (евристичні), творчі, аналітичні, метод «закритого» оцінювання тощо, залучали студентів до колективних, групових, індивідуальних форм роботи творчого, імпровізаційного характеру, де вони мали можливість демонструвати свій професійний рівень.

Таким чином, курс сольфеджіо створював широкий спектр можливостей для формування як стійкої мотивації навчальної діяльності студентів, так і можливість вирішення системного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Вивчення нового матеріалу на заняттях із навчальних дисциплін мистецтвознавчого циклу (зокрема, мистецтво, історія української культури) ми проводили у вигляді презентації мистецьких проектів, що надзвичайно актуально у наш час – час всезагальної комп'ютеризації та технологізації. До виконання мистецьких проектів залучали самих студентів, що було хорошим стимулом їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Виконували такі проекти групи з 3 – 4 студентів, кожна з яких презентувала окремий вид мистецтва, акцентуючи увагу на прояві загальної теми проекту в тому виді мистецтва, який представляла (додаток Д.2.).

Таким чином, проводячи фахові навчальні дисципліни психолого-педагогічного, мистецького, музично-теоретичного та музично-виконавського циклів, ми посилювали внутрішню мотивацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, усвідомлення ними важливості та необхідності в опануванні фаховими знаннями та вміннями, ступінь професійної зацікавленості, розуміння ними ціннісної сутності мистецтва й продовжували відповідний процес навчання на наступних етапах формуального експерименту.

Для забезпечення реалізації мети та завдань сучасної освіти необхідна відповідна підготовка педагогічних працівників (зокрема вчителів музики, якщо йдеться про художньо-естетичний розвиток школярів). Професійна діяльність сучасного вчителя музики надзвичайно багатогранна. Вона передбачає безліч компонентів, серед яких: розвиток музичного слуху та почуття ритму у школярів, прищеплення інтересу дітей до музикування й імпровізації на музичних інструментах, навчання аналізувати твори різних видів мистецтва, формування розуміння матеріальної й духовної краси навколо себе. Учитель музики озброює школярів теоретичними знаннями в галузі мистецтва,

впроваджуючи художньо-педагогічні та інноваційні технології в освітній процес, використовуючи ідеї та здобутки педагогів-новаторів. Тому стає зрозумілою необхідність в оволодінні майбутніми вчителями музики відповідними знаннями та вміннями, які здобуваються ними в процесі фахової підготовки.

Процесуально-діяльнісний етап (4 курс навчання) передбачає: формування професійної компетентності студентами у процесі безпосередньої практичної діяльності; її вдосконалення у ході практичної діяльності; творче застосування різноманітних технологій навчання; нестандартне мислення у вирішенні навчально-виховних завдань; здійснення корекції індивідуального стилю фахової діяльності через співвідношення об'єктивних вимог до професійної діяльності вчителя музики та особливостей особистісного розвитку.

Із метою вдосконалення процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів музики було розроблено авторський навчальний курс «Методичні основи компетентнісної музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики» для студентів закладів вищої освіти спеціальності «Середня освіта. Музичне мистецтво».

Дотримуючись принципу наступності навчання, спецкурс призначений для вивчення студентами-бакалаврами і передбачає узагальнення знань та вмінь, отриманих студентами на II – IV курсах у процесі вивчення фахових дисциплін психолого-педагогічного (педагогіка, психологія), мистецтвознавчого (мистецтво, історія української культури, українська музична творчість та обрядовий фольклор), музично-теоретичного (методика музичного виховання, методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво», аналіз музичних творів, гармонія, сольфеджіо, українська музична література, зарубіжна музична література) музично-виконавського (основний музичний інструмент, постановка голосу) циклів. Проте завдання спецкурсу – не повторення вивченого раніше, а виведення знань студентів на якісно новий, системний рівень усвідомлення, застосування отриманих знань у процесі творчої діяльності.

Навчальний курс «Методичні основи компетентнісної музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики» передбачає організацію навчального процесу за кредитно-модульною системою. Він складається з 4 кредитів, що становить 120 годин, з яких 62 год. відведено на аудиторну роботу, а саме: на лекції – 12 год., практичні заняття – 30 год., лабораторні заняття – 20 год., а також 58 год. – на самостійну та індивідуальну роботу (додаток Ж).

Розробка курсу з таких позицій визначає його основні завдання:

- формувати ціннісні орієнтири студентів, їхню здатність розуміти світ мистецтва, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати його призначення, розуміти своє творче спрямування;
- формувати в студентів чітку систему психолого-педагогічних, мистецтвознавчих знань та музично-виконавських умінь;
- розвивати психологічні якості та психічні процеси (уява, мислення, сприймання), що допоможе студентам у становленні себе як особистості, здатної до самоаналізу, самооцінки, самоосвіти, самореалізації;
- формувати здатність емоційно реагувати та давати власну оцінку творам різних видів мистецтва;
- вдосконалювати практичні вміння майбутніх учителів з методики проведення музичного мистецтва та інтегрованого курсу «Мистецтво» в закладах загальної середньої освіти;
- формувати вміння творчо реалізовувати набуті знання та вміння у власній практичній діяльності.

На кінець вивчення запропонованого курсу студенти мають знати основні дидактичні основи проведення уроків музичного мистецтва та інтегрованого курсу «Мистецтво» в закладах загальної середньої освіти; характеристику мистецтва в цілому як складової культури; завдання, функції, види та історичні форми, жанрові системи, напрями та стилі мистецтва, в тому числі й народного мистецтва; основні завдання та мету інтегрованих курсів мистецької освіти;

особливості впровадження інтегрованих мистецьких курсів у систему загальної середньої освіти (відповідно до Концепції «Нова українська школа»).

Студенти повинні вміти класифікувати, розрізняти та характеризувати мистецтво за видами, жанрами та стилями; володіти методикою викладання музичного мистецтва та інтегрованого курсу «Мистецтво» в закладах загальної середньої освіти; використовувати різноманітні методи, прийоми, форми, художньо-педагогічні технології навчання в процесі власної музично-педагогічної діяльності. Студенти повинні досконало володіти вокально-виконавською та інструментально-виконавською майстерністю, вільно виконувати виконавські завдання імпровізаційного характеру.

Мета навчального курсу – підготувати висококваліфікованого, професійно компетентного педагога; систематизувати знання студентів з фахових навчальних дисциплін психолого-педагогічного, мистецтвознавчого, музично-теоретичного, музично-виконавського циклів; формувати смаки та ціннісні орієнтири на основі глибокого розуміння мистецтва як складової культури, а також суспільного призначення професії вчителя музики; розвивати творчі вміння та творче мислення студентів, розширити професійне спрямування майбутніх учителів музики.

Протягом курсу студентам пропонувалися лекційні та практичні заняття. Лекційні заняття спрямовані на формування глибоких, чітко структурованих психолого-педагогічних, мистецтвознавчих та музично-теоретичних знань студентів, які є основою ціле-мотиваційного, особистісного та когнітивного компонентів професійної компетентності студентів. Формування цих компонентів ґрунтується на знанні дидактичних принципів, методів та прийомів проведення уроків музичного мистецтва та інтегрованого курсу «Мистецтво» в закладах загальної середньої освіти, традиційних та нетрадиційних уроків мистецтва, форм, методів, прийомів навчання мистецтву, художньо-педагогічних технологій на уроках мистецтва, психолого-фізіологічних

особливостей учнів, розумінні сутності мистецтва як художньої творчості людини, його видів, жанрів, стилів.

Закріплення навчального матеріалу, що викладався на лекційних заняттях, ми проводили, наприклад, у формі так званої «атаки на організатора», суть якої полягала в тому, що окремі студенти (або ж підгрупи, на які можна розподілити студентів) по черзі ставили викладачеві запитання, які, на їхню думку, потребували додаткового з'ясування. Це дозволяло педагогові визначити рівень зацікавленості студентів обговорюваною проблемою, глибину усвідомлення та розуміння ними навчального матеріалу. Студенти ж, з'ясувавши в такий спосіб питання, що найбільш їх цікавили або викликали труднощі або нерозуміння, отримували додатковий стимул для свідомого навчання та потребу в подальшому засвоєнні матеріалу й накопиченні професійних знань.

Мета семінарських занять – формувати когнітивний компонент професійної компетентності, поглиблювати етнокультурологічні знання та вдосконалювати навички опрацювання музичного (пісенного) матеріалу народознавчого характеру; розвивати мистецько-інтеграційний спосіб мислення, емоційний відгук на твори мистецтва, вміння узагальнювати, систематизувати знання основних категорій мистецтва, традиційних та інноваційних методів, форм та прийомів навчання в процесі вивчення мистецьких дисциплін з метою подальшого практичного застосування.

Комплекс творчих завдань імпровізаційного та етно-культурологічного характеру для семінарських (практичних) занять передбачав групове та індивідуальне виконання, а також роботу в малих групах. Мета занять реалізувалася в процесі створення різноманітних мистецьких презентацій, підготовці проектів, аналізі-інтерпретації творів мистецтва, розв'язанні тематичних мистецьких кросвордів, аналізі музичного (пісенного) фольклорного матеріалу тощо.

Зупинимося детальніше на характеристиці семінарських (практичних) занять, на яких здійснювалася мистецтвознавча робота з фольклорним (пісенним) матеріалом.

Проблема вивчення першоджерел народної музичної творчості є актуальною та важливою сьогодні, оскільки сприяє усвідомленню етногенезу української мистецької спадщини, свідомому формуванню у студентів розуміння національної ідентичності, глибинних морфологічних зв'язків автентичних зразків української народної пісенності із сучасними способами музичної інтерпретації.

Досліджуючи пісенні зразки української народної спадщини, студенти вчаться визначати жанрове походження, належність до певної пісенної формації (ранньої, середньої, пізньої), здійснювати фольклористичний аналіз форми, структури, ладової організації пісенного зразка. Музична форма народнопісенного наспіву, як правило, обумовлюється особливостями структурної будови текстової строфи. Незважаючи на певні аналогії в системі композиційного аналізу, фольклористика вдається до іншої термінології: строфа – аналогічна періоду; рядок або вірш – дорівнює музичному реченню; рядок поділяється на дрібніші силабічні групи – сегменти. Розвинені сегменти утворюють музичну фразу, короткі сегменти тотожні поняттю мотив у мелодії пісні такти співпадають із ритмічними групами – сегментами. Поєднуючись по 2-3 такти, вони утворюють рядок. Два рядки попарно складають строфу (додаток 3).

Саме такий фольклористичний аналіз українських народних пісенних зразків студенти здійснюють на семінарських (практичних) заняттях навчального курсу «Методичні основи компетентнісної музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики», що сприяє формуванню ґрунтовних етно-культурологічних знань та вмінь.

Таким чином, виконання практичних завдань різних форм та різного рівня складності допомагало студентам поглибити та зміцнити теоретичні знання,

вдосконалити практичні навички, дало змогу виявити гнучкість мислення, винахідливість та креативність. Особлива увага занять концентрувалася на залученні студентів до активної музично-виконавської творчості з подальшим аналізом результатів власної практичної діяльності. Проявлялася їхня творчість у ході виконання завдань музично-імпровізаційного характеру, під час виконання яких студенти розробляли конспекти занять із предметів «Музичне мистецтво» та інтегрованого курсу «Мистецтво» для учнів закладів загальної середньої освіти (з 1 по 11 класи), здійснювали творчі інтерпретації творів мистецтва, створювали хорові обробки українських народних пісень із написанням музично-теоретичних анотацій до творів (додаток К).

У структурі навчального курсу «Методичні основи компетентнісної музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики» передбачено 10 лабораторних занять. Завдання кожного з них відповідають програмовим вимогам кожного класу закладів загальної середньої освіти з предметів «Музичне мистецтво» (вивчення якого здійснюється на сьогодні з 3 по 7 класи) та інтегрованого курсу «Мистецтво», вивчення якого здійснюється на сьогодні у 1-2 класах (відповідно до Концепції «Нова українська школа», та у 8-11 класах). На наш погляд, такий підхід дозволяє студентам досконало закріпити теоретичні знання методичних особливостей проведення уроків музичного мистецтва та мистецтва в кожному класі закладів загальної середньої освіти та продемонструвати творчу реалізацію отриманих знань та сформованих умінь у процесі виконання різноманітних завдань.

Для полегшення виконання практичних завдань ми пропонували орієнтовний перелік основних методів навчання, форм проведення уроків музичного мистецтва та інтегрованого курсу «Мистецтво», а також різноманітні форми роботи та технології навчання. Студенти мали змогу використовувати запропонований орієнтовний перелік у своїх розробках уроків, а також реалізовувати власні творчі ідеї.

У розробці конспектів студентам пропонувалися різні шляхи вирішення завдань. Наприклад, потрібно було розробити план-конспект уроку мистецтва або музичного мистецтва, орієнтуючись на конкретний тип уроку (урок-казка, урок-подорож, урок-презентація тощо). Виконуючи завдання такого плану, студенти повинні були враховувати структурні особливості кожного пропонованого типу уроку, що, звичайно, вимагало від них творчого підходу.

Лабораторні заняття передбачали ще один вид роботи: це робота в малих групах. Суть полягала в тому, що кожна група студентів отримувала індивідуальне завдання: розробити фрагмент уроку мистецтва або художньої культури. При цьому вказувалася конкретна тема (на відміну від попереднього виду завдань, де студенти в довільному порядку обирали тему для розробки конспекту уроку), яку потрібно було представити відповідно до структури конкретних типів уроків. Після створення фрагментів кожна міні-група представляла свій варіант на розгляд інших груп. Кожен варіант ретельно розглядався та обговорювався всією групою, у процесі чого відмічалися досягнення та вносилися відповідні пропозиції. Така форма роботи давала можливість активізувати розумову діяльність студентів, сприяла виявленню ініціативності, креативності мислення, формуванню об'єктивності оціночних суджень.

Лабораторні заняття передбачали також музичну теоретико-етнографічну роботу студентів, яка полягала в створенні хорових мініатюр на основі автентичних зразків українських пісень з подальшим написанням анотацій до заданих творів. У музично-теоретичному аналізі хорових обробок увага зверталася на музично-теоретичний та вокально-хоровий аналіз, який передбачав фольклористичний опис автентичної народної пісні (складочислова будова, музична форма, лад, фактура) та класичний музично-теоретичний аналіз хорової обробки (структура музичної форми, ладотональність, гармонія, метроритм, темп, особливості фактури викладу).

Проте, незважаючи на всі позитивні моменти музично-педагогічної діяльності, що здійснювалася з метою формування професійної компетентності майбутніх учителів музики, ми стикалися й з певними труднощами. Перше, в чому студенти відчували складність при виконанні запропонованих завдань, – це створення музичних імпровізацій, що пояснюється недосконалістю (в технічному плані) інструментально-виконавських навичок, а іноді й деякий острах перед такими завданнями (острах перед виконанням без нот, без будь-яких обмежень (як-от «а з чого починати?», «який саме обрати ритм, тональність, фактуру акомпанементу?» тощо). Тому, безперечно, необхідно продовжувати роботу над удосконаленням виконавських (зокрема, інструментально-виконавських) навичок студентів, над збагаченням їхнього виконавського досвіду, розвитком музичного мислення.

Певні труднощі виникали в здійсненні фольклористичного аналізу народнопісенної автентики, який вимагав ґрунтовного володіння специфічною фольклористичною термінологією, яка застосовується лише у фольклористичних розвідках і дослідженнях.

Із метою подолання окреслених проблем нами були розроблені відповідні творчі методи. Зокрема, це метод музично-асоціативної імпровізації та метод етно-культурологічного лабораторії.

Метод музично-інтерпретаційної імпровізації полягав в інструментальній імпровізації музичних творів із інтерпретацією в різноманітних музичних стилях та жанрах. Завдання – виконати на музичному інструменті імпровізацію дитячої пісні (або іншого музичного твору) в різних музичних стилях та жанрах, наприклад, у танцювальному жанрі (полька, вальс, танго, мазурка тощо), пісенному жанрі (романс, сучасна пісня тощо) або у жанрі маршу.

Метод етно-культурологічного дослідження передбачав можливість створювати хорові обробки автентичних народнопісенних зразків із подальшим ґрунтовним науково-фольклористичним аналізом твору.

Обидва запропоновані методи допомагали навчити студентів використовувати знання та вміння з різних фахових дисциплін цілісно, в єдності.

Оскільки кожен метод реалізувався через систему прийомів та засобів, пропонуємо схематичне зображення прийомів та засобів реалізації методів музично-інтерпретаційної імпровізації та етно-культурологічної лабораторії (рис. 4.2.; 4.3.):

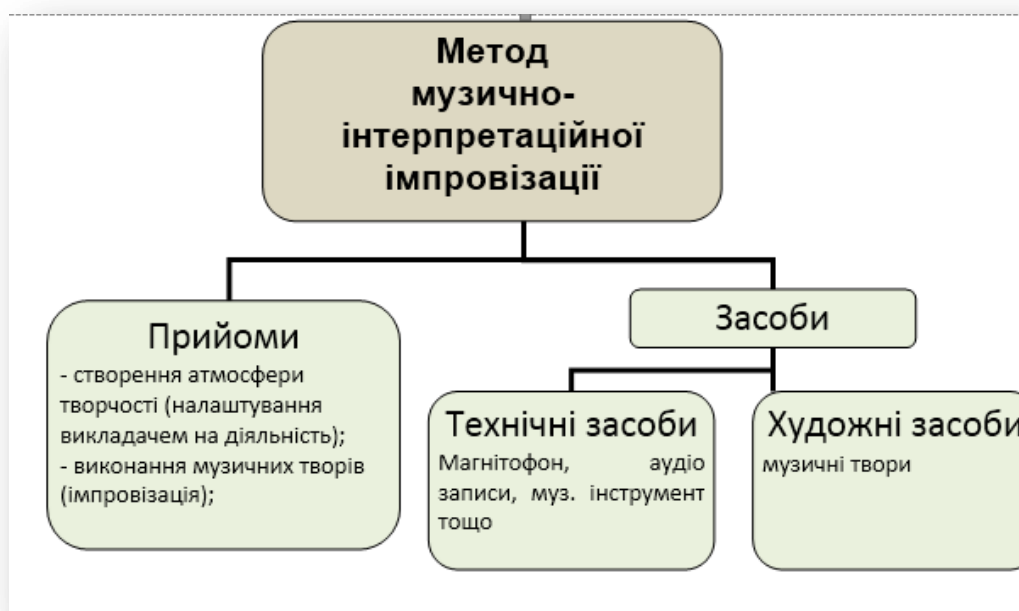


Рис. 4.2. Структура методу музично-інтерпретаційної імпровізації

Використання цих методів сприяло подоланню невпевненості в практичній діяльності студентів, посиленню ініціативності, творчої розкнутості майбутніх учителів музики.

Навчаючись у педагогічному коледжі, майбутні вчителі музики мають можливість розкрити свій творчий потенціал не лише в процесі навчальної діяльності, але й у процесі позанавчальної гурткової роботи.

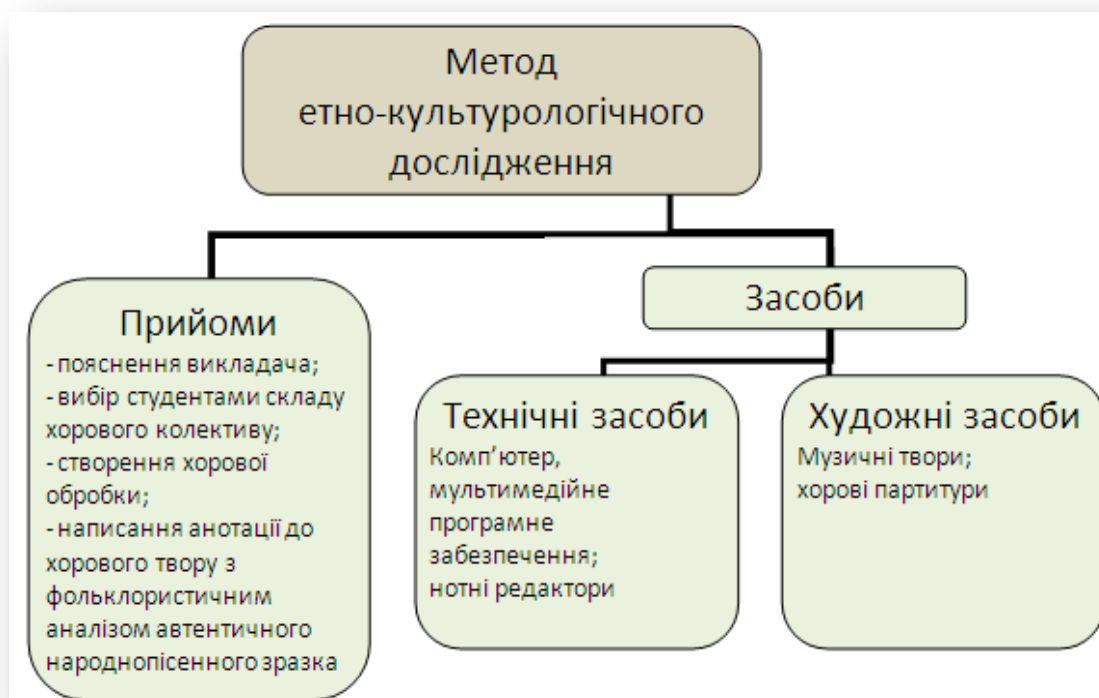


Рис. 4.3.. Структура методу етно-культурологічного дослідження

Так, познавчальна гурткова робота Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. М. Грушевського охоплює надзвичайно широкий музично-виконавський спектр, яка реалізується через діяльність народних аматорських колективів: жіноча хорова капела, мішана хорова капела, ансамбль народних інструментів «Візерунок», фольклорний ансамбль «Калинове намисто», гурт автентичного співу Східного Поділля «Голоси предків», вокальний ансамбль «Ельдорадо», чоловічий ансамбль козацької пісні. Активне залучення до роботи цих гуртків студентів спеціальності «Середня освіта. Музичне мистецтво» дозволяє майбутнім учителям музики реалізувати свої професійні знання та вміння, отримані в процесі фахової підготовки, виявляти креативність, залучаючись до культурно-виховних заходів (концертів, вечорів), конкурсів, художніх виставок творчих робіт.

Така насичена та різноманітна познавчальна діяльність студентів Барського гуманітарно-педагогічного коледжу дозволяла здійснювати

формування професійної компетентності майбутніх учителів музики, яке шліфуватиметься на вдосконалюватиметься в подальшому навчанні.

Таким чином, ми переконані, що цілеспрямоване, систематичне формування професійної компетентності майбутніх учителів музики сприятиме підготовці творчого, висококваліфікованого спеціаліста, здатного професійно здійснювати художньо-естетичний розвиток дітей. Використання творчих методів навчання, різноманітних форм проведення занять з навчальних дисциплін мистецького циклу, викладання навчального курсу «Методичні основи компетентнісної музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики» забезпечують реалізацію освітніх завдань у процесі фахової підготовки студентів, допомагають досконало оволодіти глибокими науковими психолого-педагогічними та музично-теоретичними знаннями, музично-виконавськими навичками; оволодіти практичними вміннями та навичками проведення уроків музичного мистецтва та інтегрованого курсу «Мистецтво» відповідно до діючих освітніх програм підготовки здобувачів освіти в закладах загальної середньої освіти; зорієнтуватися в розмаїтті навчальних програм, інноваційних методик, які існують у нашій сучасній освіті. А участь у позанавчальній гуртковій роботі педагогічного коледжу не лише вдосконалисть професійну компетентність студентів, а й сприятиме підвищенню їхньої самооцінки та стане хорошим стимулом для подальшого навчання й саморозвитку, самоосвіти в майбутньому.

Висновки до четвертого розділу

У четвертому розділі представлено методичні основи процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі. Визначено педагогічні умови, які сприяють ефективному формуванню професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі, серед яких виділяємо наступні:

1. Інтеграція та оновлення змісту фахової підготовки.
2. Використання інтерактивних форм та методів навчання, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх учителів музики.
3. Створення інформаційно-освітнього середовища, яке забезпечує формування фахових компетентностей.

Усі запропоновані педагогічні умови забезпечують комплексний підхід до освітнього процесу як такого, що відповідає вимогам, поставленим державою до сучасної вищої педагогічної освіти.

З метою реалізації педагогічних умов та впровадження авторської концептуальної моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів музики укладено та апробовано компетентнісно орієнтований навчально-методичний комплекс фахових дисциплін, який охоплює: навчальні плани (перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ECTS, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю); робочі навчальні програми, навчально-методичні посібники, методичні рекомендації щодо вивчення фахових навчальних дисциплін, інструктивно-методичні матеріали тощо.

Навчальні дисципліни, які засвоюють студенти спеціальності «Середня освіта. Музичне мистецтво» в педагогічних коледжах, оснащені відповідними навчально-методичними комплексами, які в повній мірі відображають систему фахової підготовки майбутніх учителів музики, в процесі якої формується професійна компетентність студентів.

Запропоновано описову характеристику поетапної методики формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Упровадження методики формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі передбачало створення професійно-орієнтованого інформаційного освітнього середовища та реалізацію ідей особистісно орієнтованого підходу. Спираючись на принцип наступності фаз професійної адаптації особистості, визначено основні етапи впровадження методики формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у педагогічному коледжі.

Інформаційно-теоретичний етап (1-2 курс навчання) передбачає формування професійної орієнтації й мотивації, професійного образу фахівця, особистої готовності учителя музики як складової професійної компетентності. Відповідно кожне навчальне заняття має стати для студента творчою лабораторією, характеризуватися достатнім обсягом когнітивної інформації, сприяти зростанню його професійної компетентності.

На *науково-методичному етапі* (3 курс навчання) забезпечується: розвиток когнітивної сфери щодо опанування психолого-педагогічними знаннями і методологією наукової діяльності, а також методикою викладання музики й уміннями транслювати та інтерпретувати мистецькі знання; набуття базового рівня професійної компетентності. Зазначене реалізується шляхом формування професійної компетентності студентів (професійні знання, уміння, навички, способи самоосвіти в процесі вивчення як психолого-педагогічних, так і спеціальних дисциплін) на практичних заняттях, семінарах, конференціях і т.ін.

Процесуально-діяльнісний етап (4 курс навчання) передбачає: формування професійної компетентності студентами у процесі безпосередньої практичної діяльності; її вдосконалення у ході практичної діяльності; творче застосування різноманітних технологій навчання; нестандартне мислення у вирішенні

навчально-виховних завдань; здійснення корекції індивідуального стилю фахової діяльності через співвідношення об'єктивних вимог до професійної діяльності вчителя музики та особливостей особистісного розвитку.

Доведено, що формування професійної компетентності майбутніх фахівців у педагогічному коледжі забезпечується упровадженням цільових розвивальних програм, які враховують специфіку умов реалізації художньо-творчих компетенцій учителя музики. Зазначене вимагає опанування здобувачами освіти методики викладання дисциплін обраної кваліфікації та практикумів із різних музично-педагогічних спеціальностей.

Обґрунтована необхідність створення професійно орієнтованих ситуацій, шляхом застосування інтерактивної технології навчання та методів розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики, зокрема, *музично-інтерпретаційної імпровізації* (полягає в інструментальній імпровізації музичних творів, що супроводжується інтерпретацією в різноманітних музичних стилях та жанрах – полька, вальс, танго, мазурка, романс, сучасна пісня та ін.), та *етно-культурологічного дослідження* (створення хорової обробки автентичних народнопісенних зразків із подальшим ґрунтовним науково-фольклористичним аналізом твору).

Метод музично-інтерпретаційної імпровізації полягав в інструментальній імпровізації музичних творів із інтерпретацією в різноманітних музичних стилях та жанрах. Завдання – виконати на музичному інструменті імпровізацію дитячої пісні (або іншого музичного твору) в різних музичних стилях та жанрах, наприклад, у танцювальному жанрі (полька, вальс, танго, мазурка тощо), пісенному жанрі (романс, сучасна пісня тощо) або у жанрі маршу.

Метод етно-культурологічної лабораторії передбачав можливість створювати хорові обробки автентичних народнопісенних зразків із подальшим ґрунтовним науково-фольклористичним аналізом твору.

Обидва запропоновані методи допомагали навчити студентів використовувати знання та вміння з різних фахових дисциплін цілісно, в єдності.

Використання творчих методів навчання, різноманітних форм проведення занять з навчальних дисциплін мистецького циклу, викладання навчального курсу «Методичні основи компетентнісної музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики» забезпечують реалізацію освітніх завдань у процесі фахової підготовки студентів, допомагають досконало оволодіти глибокими науковими психолого-педагогічними та музично-теоретичними знаннями, музично-виконавськими навичками; оволодіти практичними вміннями та навичками проведення уроків музичного мистецтва та інтегрованого курсу «Мистецтво» відповідно до діючих освітніх програм підготовки здобувачів освіти в закладах загальної середньої освіти; зорієнтуватися в розмаїтті навчальних програм, інноваційних методик, які існують у нашій сучасній освіті.

Результати дослідження четвертого розділу відображено у п'яти публікаціях автора дисертації:

1. Мороз М. О. Елементарна теорія музики : навчально-методичний посібник / М.О.Мороз. – Вінниця, ТОВ «Нілан – ЛТД», 2015. – 184 с.
2. Мороз М. Проблеми формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін / М. Мороз // II Всеукраїнський науково-практичний семінар «Культуромовна особистість фахівця у XXI столітті». – Суми. – 3 грудня 2016 р.
3. Мороз М.О. Роль духовної спадщини українського козацтва у формуванні національної свідомості студентської молоді / М.О. Мороз // Проблеми освіти: Наук-метод. збірник / Інститут модернізації змісту освіти МОН України. – Київ, 2016. – Вип. 86. – 544 с. – С. 398-404.
4. Мороз М. О. Елементарна теорія музики : навчально-методичний посібник / М.О.Мороз. – 2-ге вид., переробл. та доповн. – Одеса: КУПРІЄНКО СВ, 2019. – 183 с.
5. Мороз М. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів музики / Нові технології навчання: збірник наукових

праць / ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». К., 2020. Вип. 94. 290 с. – С. 249-254.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення та вмотивовано методичні основи формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі, що конкретизовано у спроєктованій, науково обґрунтованій та експериментально перевіреній концептуальній моделі формування досліджуваного феномена.

1. У результаті здійсненого аналізу феномена компетентності в контексті сучасної освітньої парадигми обґрунтовано теоретичні засади, концепції та моделі її формування. Визначено провідні методологічні підходи (системний, компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, полісуб'єктний, аксіологічний, акмеологічний, антропоцентричний, культурологічний, етнопедагогічний, інтегративний) та принципи (загальнодидактичні, розвитку, цілісності, варіативності, культуровідповідності, гнучкості, урахування особистісного досвіду) формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі. Доведено значущість етнопедагогічного, культурологічного та інтегративного підходів для формування досліджуваної компетентності.

Зазначено, що практична діяльність майбутнього вчителя музики передбачає використання досягнень психолого-педагогічної науки та педагогічного досвіду, а формування професійної компетентності майбутніх фахівців має бути спрямованим на підготовку конкурентоспроможних на ринку праці випускників, здатних до успішної професійної діяльності на рівні національних та світових стандартів, вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних та інших завдань, спроможних до постійного професійного зростання, професійної мобільності.

2. З'ясовано сутність та зміст базових понять дослідження «професійна компетентність», «професійна компетентність учителя музики», «фахова підготовка», «педагогічний коледж» у контексті досліджуваної проблеми. Установлено, що професійна компетентність учителя музики – це інтегративне

особистісне утворення, що поєднує професійні знання, уміння, навички та професійно важливі якості педагога (високий рівень професійно-педагогічної підготовки, інтерес до педагогічної діяльності, любов до дітей, педагогічний такт, мислення, прагнення до педагогічної творчості, культура і виразність мови та ін.) і забезпечує реалізацію ним професійних функцій на засадах особистісно орієнтованого підходу з використанням інноваційних методів навчання.

Доведено, що професійна компетентність вчителя музики включає функціонально пов'язані між собою компоненти: мотиваційний (сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням учителя); когнітивний (сукупність мистецтвознавчих й естетичних знань та уявлень); операційний (сукупність умінь і навичок практичного вирішення завдань, принципи та підходи до викладання); особистісний (сукупність важливих особистісних якостей); рефлексивний (сукупність здібностей аналізувати, оцінювати власну діяльність).

Визначено, що формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі є складним цілеспрямованим педагогічним процесом професійного становлення педагога шляхом створення і насичення інформаційно-освітнього освітнього середовища інноваційним змістом з вибором форм, методів, засобів, адаптованих до вимог сучасного суспільства.

3. У результаті компаративного аналізу досвіду фахової підготовки майбутніх учителів музики у зарубіжних країнах (Польща, Франція, Великобританія, Німеччина, Італія, Норвегія, Швеція, Фінляндія та ін.), виявлено, що пріоритетність підготовки компетентних фахівців, які орієнтуються в суміжних галузях діяльності, визначається їхньою здатністю до постійного професійного зростання, самовдосконалення та самореалізації, ефективного застосування інновацій.

Проведений порівняльно-педагогічний аналіз уможливилює виокремлення тенденцій музичної освіти у зарубіжних країнах: глобалізації; інтеграції; усвідомлення потреби нової гуманістичної парадигми освіти, мультикультурності музичної освіти; забезпечення неперервності освіти, що є рушійною силою освітніх змін загалом. Встановлено, що виявлені тенденції музичної освіти у зарубіжних країнах певною мірою репрезентовані у вітчизняній системі фахової підготовки майбутніх учителів музики і впливають на процес її модернізації.

4. Спроектовано систему критеріїв (ціннісно-мотиваційний, пізнавальний, процесуальний) з відповідними показниками оцінювання рівнів формування досліджуваної компетентності майбутніх учителів музики (наявність методичної спрямованості (мотиви, потреби, ціннісні орієнтири) та прагнення до ефективного оволодіння фаховими знаннями, вміннями й навичками; сформованість установки на вдосконалення музично-педагогічної діяльності; володіння вміннями планувати музично-педагогічний результат та здійснювати музично-інтерпретаційну імпровізацію; розвиненість креативності). На основі означених критеріїв та показників охарактеризовано рівні (адаптивний, репродуктивний, конструктивний, креативний) формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

5. Обґрунтовано авторську концептуальну модель формування досліджуваної компетентності, яка складається з чотирьох принципових блоків (концептуально-цільового, змістовно-організаційного, методичного та результативно-прогностичного) і розглядається як єдина система, що спрямована на максимальну актуалізацію і реалізацію особистісних функцій майбутніх фахівців у педагогічному процесі формування професійної компетентності.

Педагогічні умови визначено як суттєві внутрішні і зовнішні впливи, чинники, фактори, цілеспрямований відбір і застосування сукупності заходів,

від наявності яких, їхньої реалізації значною мірою залежить ефективність формування досліджуваного феномену.

На підставі проведеного аналізу наукових праць, з урахуванням специфіки фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі, окреслено систему загальних педагогічних умов, які сприяють формуванню їх професійної компетентності (посилення мотивації студентів до формування власної професійної компетентності; удосконалення змісту фахової підготовки у педагогічному коледжі; запровадження завдань практикоорієнтованого змісту під час педагогічної практики та використання розвивального потенціалу проєктного навчання; стимулювання творчої активності і самостійності студентів у музично-педагогічній діяльності та ін.).

З метою визначення необхідних та достатніх для ефективного формування професійної компетентності майбутніх учителів музики педагогічних умов було проведено їх експертне оцінювання та обґрунтовано результативний комплекс: інтеграція та оновлення змісту фахової підготовки; використання інтерактивних форм та методів навчання, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх учителів музики; створення інформаційно-освітнього середовища, яке забезпечує формування фахових компетентностей.

6. Розроблено навчально-методичне забезпечення процесу формування професійної компетентності студентів педагогічного коледжу, що навчаються за спеціальністю «Середня освіта (авторський міждисциплінарний спецкурс «Методичні основи компетентнісної музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики»); окремі структурні компоненти навчальних програм з психолого-педагогічних («Педагогіка», «Історія педагогіки», «Дидактика», «Школознавство», «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія») та спеціальних («Методика музичного виховання в закладах дошкільної освіти», «Методика музичного виховання у закладах загальної середньої освіти», «Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» та

ін.) навчальних дисциплін. Водночас було застосовано опитування експертів з метою оцінки ефективності педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх учителів музики та визначення кола проблем фахової підготовки у педагогічному коледжі.

Доведено важливість упровадження авторського міждисциплінарного спецкурсу «Методичні основи компетентнісної музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики», який забезпечує реалізацію освітніх завдань у процесі фахової підготовки студентів, допомагає досконало оволодіти глибокими науковими психолого-педагогічними та музично-теоретичними знаннями, музично-виконавськими навичками, практичними вміннями проведення уроків музичного мистецтва та інтегрованого курсу «Мистецтво» відповідно до сучасних освітніх програм у закладах загальної середньої освіти.

7. Експериментально перевірено ефективність концептуальної моделі шляхом реалізації методики формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі, упровадження якої передбачало три послідовних етапи: 1) інформаційно-теоретичного (збагачено зміст фахової підготовки майбутніх фахівців з урахуванням інтегративного та етнопедагогічного підходів; 2) науково-методичного (вдосконалено інформаційне забезпечення процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики до професійної діяльності через створення хмароорієнтованого навчального середовища, організацію контролю якості знань (тематичний, модульний, підсумковий тестовий контроль) та впровадження авторського міждисциплінарного спецкурсу «Методичні основи компетентнісної музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики»; 3) процесуально-діяльнісного (цілеспрямоване формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у ході педагогічної шкільної практики засобами сучасних технологій музичної освіти учнів).

Якісний аналіз результатів формувального експерименту засвідчив позитивну динаміку конструктивного та креативного рівнів формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі. Опрацьовані за допомогою методів математичної статистики (t-критерій Стюдента та ϕ -критерій кутового перетворення Фішера) узагальнені експериментальні дані продемонстрували суттєві відмінності між показниками контрольних та експериментальних груп. Проведена статистична перевірка результатів експерименту свідчить про надійність і валідність одержаних на формувальному етапі змін із зростання рівня формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі ($\phi^*_{\text{емп}}(2,31) > \phi^*_{\text{кр}}(1,64)$ для коефіцієнтів значущості 0,01). Це визначає ефективність реалізованої на формувальному етапі експерименту концептуальної моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Проведене дослідження не вичерпує окресленої проблеми. Подальшого вивчення потребує варіативна складова освітніх програм підготовки студентів спеціальності «Середня освіта. Музичне мистецтво», що сприятиме ефективності формування професійної компетентності фахівців.

Перспективним вбачаємо подальше дослідження напрямів реалізації компетентнісного та інтегративного підходів до фахової підготовки майбутніх учителів мистецького циклу, наукові розвідки щодо організації моніторингу якості фахової підготовки вчителів у педагогічних коледжах, системного формування готовності майбутніх фахівців до різних видів професійної діяльності, порівняльно-педагогічний аналіз підготовки майбутніх учителів музики в Україні та зарубіжних країнах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абакумов, А. А., Кузин, Н. П. и др. сост., 1974. *Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : Сб. документов 1917 – 1973*. Москва: Педагогика.
2. Абдуллина, О. А. 1990. *Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования : учебник для пед. спец. высш. учебн. зав. 2-е изд., перераб. и доп.* Москва : Просвещение.
3. Аверьянов, А. Н. 1976. *Система: философская категория и реальность*. Москва: Мысль.
4. Автомонов, П. П. 2008. *Дидактика вищої школи : підруч. для студ. вищ. навч. закл.* Київ: Київський університет.
5. Агапова, Н. Г., 2007. Парадигмальный подход в образовании причины формирования, задачи, перспективы. *Человек в мире культуры общество и образование: м-лы III Междунар. философско-культурологического симпозиума, 10-12 октября 2006 г. Рязань*. с. 15.
6. Айзікова, Л. В. 2012. Концепція навчання протягом життя в міжнародних документах і дослідженнях. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]*. Серія : «Педагогіка». Т.199, Вип. 187. с. 62-64. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2012_199_187_12 [Дата звернення: квітень 2018].
7. *Академічний тлумачний словник* [online]. Режим доступу : <http://sum.in.ua/s/umova> (15.02.2018). [Дата звернення 7 листопада 2019].
8. Акаева, Е. Л. 2006. Мониторинг профессионального становления будущего учителя на основе компетентностного подхода. *Педдиагностика*. № 3. с. 13-18.
9. Акімова, О. В., Галузяк, В. М. 2014. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: [монографія]*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД».

10. Акулова, О. В., Заир-Бек, Е. С. и Пискунова, Е. В. 2007. *Компетентностная модель современного педагога: учеб.-метод. пособ.* Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена.
11. Алексюк, А. М. 1998. *Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: підручн. для студ., аспір. та мол. викл. навч. закладів.* Київ: Либідь.
12. Алимova, Н. К. 2011. Современные тенденции развития системы образования. *Вестник евразийской науки.* № 4 (9), 10, с. 1-13.
13. Алпатова, В. В., 2012. Психологічний супровід саморозвитку професійних здібностей у педагогів. *Шкільному психологу. Усе для роботи.* № 11. с. 2-5.
14. Ангуладзе, Н. 2003. *Ното cantor. Очерки вокального искусства.* Москва: АГРАФ. с. 97.
15. Андрущенко, В. П. 2008. *Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю.* Київ: Знання України.
16. Андрущенко, В. П. та Бондар, В. І. 2009. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття. *Вища освіта України.* № 4. с. 17-23.
17. Андрущенко, В. П., Дем'яненко Н. М., гол. ред., 2011. *Взаємодія філософії і освіти в системі наукового знання. Історико-педагогічні студії : наук. часоп.* Київ.
18. Андрущенко, В. та Предборська, І. ред. 2009. *Філософія освіти : навчальний посібник (з грифом МОН України).* Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. с. 35-68.
19. Антоненко, Т. Л., 2009. Цінності і смисли як компонента компетентності. *Інформаційні технології і засоби навчання [online].* № 6 (14). Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em.html> [Дата звернення 17 вересня 2019].
20. Антонова, О. Є. 2017. Креативність як провідний компонент готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності. *Вісник Житом. держ. ун-ту.* Вип. 2 (88). с. 5-9.
21. Антонова, О. Є. 2007. *Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : [монографія].* Житомир : ЖДУ ім. І. Франка.

22. Апраксина, А., сост., 1990. *Из истории музыкального воспитания : хрестоматия*. Москва: Просвещение, 1990. с. 17.
23. Аристова, Л. С. *Розвиток професійної компетентності учителя музичного мистецтва* [online] Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp20/2/aristova_tezi.pdf. [Дата звернення 17 березня 2019].
24. Артюхова, О. В., 2008. Культурологічний підхід до естетичного виховання студентів нефілологічних спеціальностей. *Збірка наукових праць. Педагогічні науки*. Випуск L, частина 2. Харків. с. 47-50.
25. Астахова, В. И. и др., сост., Усик, Е. Ю. ред., 2007. *Глоссарий современного образования*. Харьков : Изд-во НУА.
26. Афонченко, Л. Ф., 2004. *Подготовка студентов вуза искусств к профессиональной педагогической деятельности (на примере специальности «Фортепиано»)*. Елец.
27. Бабак, К. В., 2011. *Психологічний супровід професійного розвитку студентів педагогічного коледжу : автореф. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія*. Київ.
28. Бабанский, Ю. К. 1985. *Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект*. Москва: Педагогика.
29. Бабанский, Ю. К. 1987. *Интенсификация процесса обучения*. Москва: Знание.
30. Бабанский, Ю. К., 1982. *Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект)*. Москва: Педагогика.
31. Бабанский, Ю. К. и Поташник, М. М. 1982. *Оптимизация педагогического процесса : в вопросах и ответах*. Киев : Радянська школа.
32. Бабарыга, А., 1989. Интегрированные курсы в английской школе. *Народное образование*. № 5. с. 92-93.

33. Балл, Г. О., 2000. *Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири: неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. Київ: Віпол
34. Баловсяк, Н. В., 2006. *Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки*. Кандидат педагогічних наук: 13.00.04. Київ.
35. Барбіна, Є. С., 1998. *Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти* : автореф. дис. д-ра пед. наук : (13.00.04). Іт-т пед. і псих. проф. освіти АПН України. Київ.
36. Бахонько, Н. М., 2003. Просвітницька діяльність як фактор формування творчої особистості майбутнього вчителя музики. *Коледжанин*. № 5. с. 13-16.
37. Безпалько, О. В., 2009. *Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* Київ: Центр учбової літератури.
38. Беляева, Н. С. 2011. Система формирования профессиональной компетентности учителя в процессе педагогической деятельности. *Проблемы и перспективы развития образования*: материалы междунар. науч. конф. (апр. 2011 г., Пермь). Пермь: Меркурий. Т. I. с. 11-14.
39. Бережнова, О. В., 2005. *Рефлексивная деятельность как педагогическое условие саморазвития студентов вуза*: автореф. дис. канд. пед. наук: (13.00.08). Ростов на Дону.
40. Березюк, О. С. 2003. *Моделювання педагогічних ситуацій як метод підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями* : [монографія]. Київ : Наук. вид. Академія.
41. Бех, І. Д. 2009. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. № 2. с. 26-31.
42. Бех, І. Д., 2009. *Психологічні джерела виховної майстерності: навчальний посібник*. Київ: «Академвидав».

43. Бех, І. Д., 2009. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. № 12 (17, 18). С. 5-7.
44. Бех, І., 2003. *Виховання особистості: У 2 кн.: Навч.-метод. посібник. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади*. Київ: Либідь.
45. Бех, І., 2003. *Виховання особистості: У 2 кн.: Навч.-метод. посібник. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади*. Київ: Либідь.
46. Биков, В. Ю. 2008. *Моделі організаційних систем відкритої освіти*: [монографія]. Київ : Атіка.
47. Битинас, Б. П. 1984. *Структура процесса воспитания: методологический аспект*. Каунас: Швиеса.
48. Битинас, Б. П. 2009. *Введение в философию воспитания*. Москва : Фонд духовного и нравственного образования.
49. Бібік, Н. М. 2015. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Укр. пед. журн.* № 1. с. 47-58.
50. Бібік, Н. М., Ващенко, Л. С., Локшина, О. І. та ін. 2004. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики*. О. В. Овчарук, ред. : [монографія]. Київ: К. І.
51. Бігич, О. Б., 2002. Формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. *Іноземні мови*. № 2. с. 27-31.
52. Бідюк, Н. М. 2015. Розвиток системи освіти дорослих у США (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: науковий журнал. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, № 1 (45), с. 3-10.
53. Біленький, Є. А. та Козловець, М. А., заг. ред., 2006. *Соціологія: словник термінів і понять*. Київ : Кондор. с. 147.
54. Біляковська, О. О. 2017. Якість освіти: до генези поняття. *Педагогічні науки*. Випуск LXXVI. Том 1, с. 24-28.

55. Богатырев, А. И. и Устинова, И. М. *Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность* [online]. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev. [дата обращения сентябрь 2019].
56. Богоявленская, Д. Б. 2002. *Психология творческих способностей : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва : Академия. с. 167.
57. Богуславский, М. В. 2002. *XX век российского образования*. Москва: ПЕР СЭ.
58. Бодина, Е. А. 2017. *Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века*. Москва, Юрайт.
59. Боднарук І. М. 1999. Взаємозв'язок музично-виконавських дисциплін під час педагогічної практики студентів. *Науковий вісник Чернівецького університету (серія "Педагогіка та психологія")*: Зб. наук. пр. Вип. 43. Чернівці: ЧДУ, с. 186-191.
60. Боднарук, І. М. 2000. Методична підготовка майбутнього вчителя музики в системі університетської освіти. *Науковий вісник Чернівецького університету (серія "Педагогіка та психологія")*: Зб. наук. пр. Вип. 99. Чернівці: Рута. с. 23-26.
61. Бондар, С. П., ред., 2006. *Гуманізація процесу навчання у школі*: Навчальний посібник. Київ: Стилос.
62. Бондаревская, Е. В., 1995. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания. *Педагогика*. № 5. С. 29-36.
63. Бондаревская, Е. В. 2007. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики *Педагогика*. № 8. с. 3-10.
64. Бондаревская, Е. В. и Кульневич, С. В. 1999. *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания*. Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель».
65. Бондаренко, Е. Н. *Профессиональное педагогическое образование в зарубежных странах на современном этапе : монография*. Минск : Тесей, 2008.

66. Бондаренко, Т. *Розвиток творчих навичок на уроці гармонії. Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів: (музична школа – училище – консерваторія): збірник статей. Упоряд. В. Самохвалов. К. : Муз. Україна, 1983. с. 57-68.*
67. Бордовская, Н. В. и А. А. Реан. 2000. *Педагогика*. СПб. : Питер.
68. Боришевський, М. Й., 2008. Духовні цінності як детермінанта розвитку і саморозвитку у особистості. *Педагогіка і психологія*. № 2. с. 49-57.
69. Браже, Т. Г., 1989. Развитие творческого потенциала учителя. *Советская педагогика*. № 8. с. 89-94.
70. Брайнин, В. Б. *Музыкально педагогическое образование в Германии и Болонский процесс. Музыка в школе*. Москва, 2007. № 3. с. 11-16.
71. Брилін, Б. А. і Бриліна, В. Л., 2018. Особливості розвитку естетичної культури майбутнього вчителя у процесі творчої діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вип. 52. с. 244-247.
72. Брилін, Б. А. і Бриліна, В. Л., 2019. Педагогічний аспект проблеми розвитку обдарованих студентів мистецьких спеціальностей. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць*. Випуск 57. Вінниця: «Твори». с. 67-71.
73. Брилін, Б. А., Бриліна, В. Л. і Гаврилюк, О. А., 2019. Естетична культура майбутнього вчителя музичного мистецтва та проблема її розвитку. *Інноваційна педагогіка: теорія і методика професійної освіти*. Випуск 18. Т. 1. с. 79-82.
74. Буган, Ю. В. та Урупський, В. І., упор., 2001. *Словник психолого-педагогічних термінів і понять*. Тернопіль : Астон. с. 134.
75. Бургун, І. В. *Актуальність упровадження компетентнісного підходу в освітню практику* [online]. Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua> [Дата звернення 3 грудня 2018].

76. Буркова, Л. В. 2000. Структурний підхід до поняття педагогічної технології. *Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту*. Вип. 6. с. 189-192.
77. Бурлука, О. В. 2015. Самоосвіта особистості як необхідний компонент сучасного освітнього процесу. *Гілея: науковий вісник*. Вип. 101. с. 369-372.
Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2015_101_100 [Дата звернення: липень 2018].
78. Бусел, В. Т. ред., 2009. *Великий тлумачний словник української мови*. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун».
79. Валицкая, А. П. 1997. Современные стратегии образования: варианты выбора. *Педагогика*, 2, с. 3-8.
80. Василенко, Л. М. *Співацький голос у європейській культурі: задоволення та насолода як чинник виникнення та становлення професійного співу*. [online].
Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/5374/1/Vasylenko.pdf>. [Дата звернення 19 вересня 2019].
81. Васильева, И. И., 1984. *Психологические особенности диалога* : автореф. дисс. кандидата психол. наук : 19.00.01. Москва.
82. Васянович, Г. 2017. *Формування професійної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання як педагогічна проблема сучасності*. VIRTUS.
83. Васянович, Г. 2019. Культурно-гуманітарні засади освітнього процесу і сучасна реальність. *Освітні обрії*. Том 49, № 2. – с. 4-7.
84. Васянович, Г. 2020. Роль і місце естетичних почуттів у професійній діяльності педагога. *Неперервна педагогічна освіта XXI століття: зб. матеріалів XVII Міжнародних педагогічномистецьких читань пам'яті проф. ОП Рудницької*/ [наук. ред.: ГІ Сотська, МП Вовк].–Вип. 3 (15).–К.: Талком. с. 96-99.
85. Васянович, Г. П. 2018. Духовні смисли використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі. *Сучасні*

- інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Вип. 50. – с. 30-34.*
86. Васянович, Г.П. 2017. *Педагогічна еліта як феномен сучасності: духовно-моральний контекст*. НТУ. ХПІ.
 87. Васянович, Г. П., 2013. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. № 3. с. 9-30.
 88. Ващенко, Г. 2000. *Виховна роль мистецтва*. Твори: В 4-х т. Т. 4. Праці з педагогіки та психології. Київ: Школяр – «Фада» ЛТД.
 89. Введенский, В. Н. 2003. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. № 10. с. 51-55.
 90. Вебер, М. 1990. *Политика как призвание и профессия*. Москва: Прогресс.
 91. Вербицкий, А. А. 1987. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*. № 5. с. 31-39.
 92. Вербицкий, А. А. 1991. *Активное обучение в высшей школе : контекстный поход*. Москва : Высш. шк. с. 55.
 93. Вергасов, В. М., 1985. *Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе*. Киев: Высшая шк.
 94. Вієвська, М. Г. та Красовська Л., 2011. Формування мотивації фахівця до безперервної професійної освіти. *Вища школа*. № 1. с. 75-82.
 95. Вірченко, П. А., 2008. Роль і місце системи освіти у загальнонаціональній інфраструктурі. *Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна*. Харків. № 824. с. 80-85.
 96. Власенко, О. М. та Березюк, О. С. ред., 2014. Особливості формування освітньо-виховних систем. *Тенденції модернізації національних освітніх систем: збірник наукових праць*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
 97. Вознюк, О. В. та Дубасенюк, О. А. 2009. *Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : [монографія]*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

98. Волинець, А., 2003. Мистецька освіта у школах Франції. *Мистецтво і освіта*. № 1. с. 61-63.
99. Волинець, А., 2004. Загальна мистецька освіта у школах Швеції. *Мистецтво і освіта*. № 3. с. 10-15.
100. Волинець, А., 2009. Інформаційне забезпечення загальної мистецької освіти у Франції. *Мистецтво і освіта*. № 4. с. 14-18.
101. Волков, С. А. 2001. Парадигма гуманного созидания в развитии науки и образования. *Вестник Балтийской педаг. акад.* Санкт-Петербург. с. 30-38.
102. Волошина, В. В., Долинська Л. В., Ставицька С. О. та Темрук О. В., 2008. *Загальна психологія: Практикум: Навч. посібн. 2-е вид.* Київ: Каравела.
103. Волошина, О. В., 2016. Використання інтерактивних методів навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : Зб. наук. праць.* Випуск 48. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД».
104. *Всесвітня декларація про вищу освіту в ХХІ столітті: бачення та дії* / ЮНЕСКО, 1998. Париж.
105. Выготский, Л. С. 1999. *Мышление и речь: психологические исследования.* ред. Г. Н. Шелогурова. 5-е изд. Москва: Лабиринт.
106. Гавриш, І. 2006. *Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності.* Доктор педагогічних наук: 13.00.04. Луганський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка.
107. Гаврілова, Л. Г. 2014. *Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: [монографія].* Київ: Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова.
108. Гаврілова, Л. Г., 2017. Професійна компетентність майбутніх учителів музики як педагогічний феномен. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2 (77). с. 71-82.

109. Галузьяк, В. М. 2014. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. Випуск 42. Ч.2. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД». с. 162-169.
110. Гасанова, П. Г. 2007. Профессиональное саморазвитие личности в современных психологических учениях. *Педагогическое образование и наука*. № 3. с. 35-36.
111. Гегель, Г. Ф. 2001. *Лекции по истории философии: в 3 кн. Кн. 3*. Москва: Наука.
112. Гершунский, Б. С. 1998. *Философия образования для XXI века (В поисках практикоориентированных концепций)*. Москва: Изд-во «Совершенство».
113. Гершунский, Б. С. 1998. *Философия образования: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений*. Москва: Московский психолого-социальный институт.
114. Гладкова, В. М. та Пожарський, С. Д. 2007. *Основи акмеології: підручник*. Львів: Новий світ-2000.
115. Глебова, Л. К. и Луц З. Ю. 2008. Профессиональная компетентность учителя. *Одаренный ребенок*. № 1. с. 96-100.
116. Глинянюк, Н. В. *Психолого-педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді*. [online]. Режим доступу: http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/3_2010/Glinaniyk.pdf. [Дата звернення 7 лютого 2019].
117. Глузман, О. В. 2009. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. № 2. с. 51-61.
118. Головинский, Е. и Лазарев, Д., 1986. Опыт ведения интегрированного курса естественных наук в школах Болгарии. *Перспективы*. № 4. с. 18-24.
119. Голуб, Г. Б., Коган, Е. Я. и Фишман, И. С. 2008. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетентностей

- выпускников УНПО: подходы и процедуры. *Вопросы образования*. № 2. с. 161-185.
120. Гомонюк, О. М. 2016. Особистісний аспект діяльності майбутнього педагога – спосіб його саморозвитку та самореалізації. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького*. Серія педагогічні науки. Хмельницький: Видавництво НАДПСУ. №4 (6). с. 52-62.
 121. Гомонюк, О. М. 2016. Професійно-педагогічна культура педагога як необхідна умова його професійного саморозвитку. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: Зб. наук. пр. Випуск 47. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер». с. 149-154.
 122. Гонтаровська, Н. В. 2012. *Теоретичні та методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра*: автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.07. Ін-т пробл. виховання НАПН України. Київ.
 123. Гончаренко, С. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
 124. Гончаренко, С. У. 2008. *Методологія. Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.
 125. Гончаренко, С. У. 2010. *Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям*. Київ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер».
 126. Гончаренко, С. У., 1977. *Український педагогічний словник*. Київ : Либідь.
 127. Гончаренко, С. У., 1994. Інтеграція наукових знань і проблема змісту освіти. *Постметодика*. № 2 (б). с. 2-4.
 128. Гончаренко, С. У., 2000. Методика як наука. *Шлях освіти*. № 1. с. 2-6;
 129. Гончаренко, С. У., уклад., Ничкало Н. Г., ред. 2000. *Професійна освіта : словник : навч. посіб.* Київ : Вища шк.
 130. Горбенко, О., 2009. Критерії сформованості музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові*

- записки. Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Вип. 87. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. с. 56-61.
131. Горбунова, Л. Н. и Семибратов, А. М. 2004. Освоение информационных и коммуникационных технологий педагогами в контексте ориентации на профессионально-личностное развитие. *Информатика и образование* : научно-методический журнал. 7, с. 91-95.
 132. Горшкова, В. В. 2014. Онтология непрерывного образования. *Педагогика*. №8. с. 53-57.
 133. Горюнова, Л. В., 1985. Основные направления в теории и практике музыкального воспитания в США за последние 15 лет. *Музыкальное воспитание в школе* : сборник статей. Москва : Музыка. Вып. 16. с. 75-76.
 134. Горюнова, Л. В., 1985. Основные направления в теории и практике музыкального воспитания в США за последние 15 лет. *Музыкальное воспитание в школе* : сборник статей. Москва : Музыка. Вып. 16. с. 75-76.
 135. Греченко, В. А., Чорний, І. В., Кушнерук, В. А., Режко, В. А. 2010. *Історія світової та української культури : підручник для вищ. закл. освіти*. Київ : Літера ЛТД.
 136. Гришина, И. 2005. К проблеме разработки концепции профессиональной компетентности педагога. *Дошкол. образование*. № 2 (8). с.11-15.
 137. Гузеев, В. В. 1996. *Образовательная технология: от приема до философии*. М.: Сентябрь.
 138. Гузій, Н. В. 2004. *Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти*: [монографія. Київ: НПУ.
 139. Гуральник, Н. П., 2009. *Українська фортепіанна школа ХХ століття у контексті розвитку теорії і практики музичної освіти*. Доктор педагогічних наук: 13.00.01. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
 140. Давыдов, В. В. 1996. *Теория развивающего обучения*. Москва: ИНТОР.

141. Дахин, А. Н. 2003. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. *Педагогика*. № 4. с. 51-57.
142. Дахин, А. Н. 2008. *Моделирование образовательной компетентности*: [монографія]. Новосибирск: Изд. НГПУ.
143. Дахин, А. Н. *Педагогическое моделирование как средство модернизации образования в открытом информационном сообществе* [online]. Режим доступа: http://vio.uchim.info/Vio_21/cd_site/articles/art_1_6.htm. [дата обращения сентябрь 2018].
144. Демин, В. А. 2000. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды. *Мониторинг образоват. процесса*. № 4. с. 34-42.
145. Дем'яненко, Н. М., 1998. *Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.)*: [монографія]. Київ: ІЗМН.
146. Дичківська, І. М. 2004. *Інноваційні педагогічні технології*: навчал. посіб. Київ: Академвидав.
147. Дмітрієва, О. А. 2010. Психологічні механізми формування компетентності саморозвитку у учнів. *Шкільному психологу. Усе для роботи*. Квітень (№ 4). с. 2-7.
148. Драч, І. І. 2005. *Організація навчального процесу з розвитку творчого потенціалу студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації*: автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.01. Ін -т вищ. освіти АПН України. Київ.
149. Драч, І. І. 2013. Особливості професійної діяльності викладачів вищої школи в інформаційному суспільстві. *Імідж суч. педагога*. № 1. с. 27-30.
150. Драч, І. І. 2013. *Теоретичні і методичні засади управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи*: автореф. дис. д-ра пед. наук. 13.00.06. Нац. акад. пед. наук України, Держ. вищ. навч. закл. «Університет менеджменту освіти». Київ.

151. Драч, І. І. 2013. Формування ключових компетентностей як основа професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи. *Імідж суч. педагога*. № 2. с. 7-10.
152. Драч, І. І. 2014. Модернізація вищої освіти: методологічні можливості основних парадигм. *Імідж суч. педагога*. № 5. с. 3-6.
153. Дубасенюк, О. А. 2012. *Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя*. В: Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : [монографія]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. с. 14-40.
154. Дубасенюк, О. А. 2016. *Наукові підходи до освіти дорослих. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: [монографія]. Житомир: Вид-во Рута.
155. Дубасенюк, О. А. 2016. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: [монографія]. Житомир : Вид-во Рута.
156. Дубасенюк, О. А. та Вознюк, О. В. 2011. *Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
157. Дубасенюк, О. А. та Іванченко, А. В., ред. 2005. *Практикум з педагогіки* : навч. посіб. Житомир : Житомир. держ ун-т.
158. Дубасенюк, О. А., ред., 2009. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*: [монографія]. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
159. Дубасенюк, О. А., Семенюк, Т. В. та Антонова, О. Є., 2003. *Професійна підготовка вчителя до педагогічної діяльності* [монографія]. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т.
160. Дубовицкая, Т. Д. 2004. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов. *Психологическая наука и образование*. № 2. с. 82-86.

161. Дурай-Новакова, К. М. 1983. *Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности*: автореф. дисс. д-ра пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Москва.
162. Дюшеева, Н. К. 2008. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя. *Педагогическое образование и наука*. № 9. с. 16-23.
163. Дяченко М. 1983. Про використання технічних засобів у музичному навчанні. Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів (музична школа - училище - консерваторія): збірник статей. Упоряд. В. Самохвалов. К. : Муз. Україна с. 43-48.
164. Дяченко, М. 2011. Проблема творчого саморозвитку особистості майбутнього журналіста у процесі професійної підготовки. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. № 4. с. 124-131.
165. Егоров, С. Ф., сост. 1989. *Ушинский К.Д. Педагогические сочинения*. В 6-ти томах. Москва : Педагогика.
166. Елканов, С. Б. 1989. *Основы профессионального самовоспитания будущего учителя*. Москва : Просвещение.
167. Ельбрехт, О. М., 2008. *Науково-практичні основи вищої освіти*: [монографія]. Київ: Фенікс.
168. Емельянов, Ю. Н. 1985. *Активное социально-психологическое обучение*. Ленинград : ЛГУ. с. 39.
169. Євдокимов, В. І., ред. 2000. *Організація самостійної роботи студентів з педагогіки*: навч. посіб. Харків: ХДПУ.
170. Жарова, Е. А. 2009. *Технологии формирования профессиональной компетентности будущего специалиста: материалы межрегионал. науч.-практ. конф. (16 марта 2009 г.)*. Оренбург: ОГППК.
171. Железовская, Г. И. и Елисеева, А. В. 1997. *Педагогика развития творческой личности*. Саратов: Лицей.

172. Жилина, А. И. 2007. *Системный подход как методология педагогического исследования*. ЧиО. № 1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-kak-metodologiyapedagogicheskogo-issledovaniya> [дата обращения: 28.09.2018].
173. Журавлёв, В. И., 1992. *Стандарты в формировании и поддержании профессионализма педагогов. Проблемы обновления содержания общего образования*. Ростов-на-Дону : РПИ.
174. Заблоцька, О. С. 2008. Компетентнісний підхід як освітня інновація : порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 40. Серія : Педагогічні науки. с. 63-68.
175. Загвязинский, В. И. и Гриценко, Л. И. 1978. *Основы дидактики высшей школы*. Тюмень.
176. Загвязинский, В. И. 2006. *Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия».
177. Закович, М. М., Зязюн, І. А., Семашко, О. М. та ін., М. М. Закович, ред., 2000. *Українська та зарубіжна культура : Навч. посіб.* Київ: Т-во «Знання», КОО.
178. *Закон України «Про вищу освіту» : за станом на 5 вер. 2017 р. : офіц. вид.* Верховна Рада України. Київ : Парлам. вид-во.
179. *Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII*. [online] Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [Дата звернення 03 серпня 2019]
180. *Закон України «Про фахову передвищу освіту» 2745-VIII, від 06.06.2019. чинний від 09.08.2019.* [online]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19>. [Дата звернення 7 лютого 2020].
181. Зеер Э.Ф. 2003. *Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп.* М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга.

182. Зеер, Э. Ф., 2005. *Компетентностный подход к образованию* [online] Режим доступа: [http:// www.uorao. Ru/ konf 2005.php?mode=&exmod=zeer](http://www.uorao.ru/konf2005.php?mode=&exmod=zeer) [Дата звернення 01 березня 2019].
183. Зеер, Э. Ф., Павлова А. М. и Сыманюк Э.Э., 2005. *Модернизация профессионального образования: компетентностный подход*: учеб. пособ. Москва : Московский психолого-социальный институт.
184. Зеер, Э. Ф., Павлова, А. М. и Садовникова, И. О., 2004. *Профориентология: теория и практика*: учебное пособие. Москва: Академический Проспект, Екатеринбург : «Деловая книга».
185. Зимняя И. А. 2006. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] *Эйдос : интернет-журнал*. 5 мая. Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. [Дата звернення 2 листопада 2018].
186. Зимняя, И. А. 2003. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высш. образов. сегодня*. № 5. с. 17-25.
187. Зимняя, И. А. 2005. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. *Ректор вуза*. № 6. с. 13-29.
188. Зільберман Ю. 1983. Методи активізації уроку та самостійних занять з сольфеджіо за допомогою технічних засобів навчання. *Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів (музична школа - училище - консерваторія): збірник статей*. Упоряд. В. Самохвалов. К. : Муз. Україна. с. 49-56.
189. Злочевська, Л. С. 2013. Психолого-педагогічний супровід як інструмент цілісного розвитку та саморозвитку в професійному самовизначенні учнівської молоді: арт-терапевтичний підхід. *Професійно-технічна освіта*. № 1 (54). с. 46-50.
190. Змеёв, С. И. 2012. Компетенции и компетентности преподавателя высшей школы XXI в. *Педагогика: научно-теоретический журнал*. № 5. с. 69-74.

191. Зырянова, Т. В. 2012. *Художественная герменевтика*: [монографія]. Москва: Изд-во Академии Тринитаризма.
192. Зязюн, І. А. 2008. *Філософія педагогічної дії* : [монографія]. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008.
193. Зязюн, І. А. 2000. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: [монографія]. Київ: Видавництво «Віпол». с. 11-57.
194. Зязюн, І. А. 2000. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації. *Педагогіка толерантності*. № 3. с. 48-62.
195. Зязюн, І. А. 2011. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. с. 19-30.
196. Зязюн, І. А., 2006. Вдосконалення професійного розвитку особистості на основі технологізації освіти. *Шкільні технології*. № 1. с. 41-45
197. Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В., Кривонос, І. Ф., ред. 2004. *Педагогічна майстерність: підручник*. Київ: Вища шк.
198. Зязюн, Л. І. 2006. *Саморозвиток особистості в освітній системі Франції*: [Монографія]. Київ; Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили.
199. Иванов, Д. 2007. О ключевых компетенциях и компетентностном подходе в образовании. *Шк. технологии*. № 5. с.51-61.
200. Иванова, Д. И., Митрофанов, К. Р. и Соколова, О. В. 2003. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструкции. Москва: АПК и ПРО.
201. Ильченко, Л. П., 1998. Опыт интегрированного обучения в начальных классах. *Начальная школа*. № 9.
202. Исаев, Е. И. 1997. Психология в высшей школе : проблемы проектирования психологического образования педагога. *Вопросы психологии*. № 6. с. 48-57.
203. Исаев, И. Ф. 2004. *Профессионально-педагогическая культура преподавателя*. Москва: Академия. с. 77-78.

204. Іваницький, А. І. 1997. *Українська музична фольклористика (методологія і методика)*. Київ : Заповіт. с. 21-22.
205. Ільєнко, О. Л. 2015. Системний та синергетичний підходи як методологічна основа дослідження проблеми конкурентоспроможності фахівця. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. Харків, Вип. 47. с. 125-134.
206. Ільнацька, Л. В. *Естетично-виховна роль мистецтва у формуванні творчої особистості за Гербертом Рідом* [online]. Режим доступу: <http://www.newacropolis.org.ua/ua/study/conference/?thesis=4125> [Дата звернення 4 січня 2019].
207. Ільченко, В. Р., 1995. Навчальна технологія інтеграції змісту природничонаукової освіти: досвід комплексного дослідження. *Педагогіка і психологія*. № 4. с. 3-12.
208. Іонова, О. М. 2011. *Системний та синергетичний підходи у педагогічних дослідженнях*: навчальний посібник. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди.
209. Кабалевский, Д. 1984. *Воспитание ума и сердца : кн. для учителя*. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Просвещение.
210. Каган, М.С. 1974. *Человеческая деятельность: Опыт системного анализа*. М.: Политиздат, 1974. с. 50-90
211. Калашнікова, С. та Луговий В. заг. ред. 2015. *Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд*. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети».
212. Калініченко, А. І. 2002. *Педагогічні умови організації самовиховання студентської молоді*: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця.
213. Калошин, В. Ф. та Гуменюк, Д. В. 2012. Методичні рекомендації щодо самооцінки та саморозвитку вчителя. *Управління школою*. № 4/6. с. 54-78.
214. Камінський, Б. Т. та Пастирська І. Я., уклад., 2010. *Інтегративні процеси у професійній освіті: Львівська наукова школа: збірник наукових праць*. Львів: Сполом.

215. Каплінський, В. В. 2011. *100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення: навч. посіб. для майбут. учителів*. 6-е вид. Вінниця.
216. Карасева М. 2006. Сольфеджио-XXI: между мечтой и прагматикой. *Как преподавать сольфеджио в XXI веке. Сб. статей*. М., с. 3-10.
217. Карпенко, Л. А., Ред.-сост. 1998. *Краткий психологический словарь*. Ростов-на-Дону : Феникс.
218. Карпенчук, С. Г., 2005. *Теорія і методика виховання : навчальний посібник*. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ : Вища школа.
219. Карпов, А. В. 2003. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее діагностики. *Психологический журнал*. Т. 24. № 5. с. 45-57.
220. Катаева, М. Л. 2007. Оценка уровня профессиональной компетентности преподавателей колледжа к использованию моделирования профессиональной деятельности в подготовке будущих педагогов. *Среднее проф. образование*. № 4. с. 9-11.
221. Кизима В., 2005. Новое образование для нового человека. *Філософія освіти*. № 2. с. 36-61.
222. Кирей, Р., 2018. Коледжі й технікуми на порозі змін. *Урядовий кур'єр*. 22 лютого 2018. [online] Режим доступу: <https://ukurier.gov.ua/uk/articles/koledzhi-j-tehnikumi-na-porozzi-zmin> [Дата звернення 05 серпня 2019].
223. Клепко, С. Ф. 2011. Едукологічні репрезентації знань: парадигми освіти. *Постметодика*. № 5 (102). с. 2-9.
224. Климов, Е. А. 1996. *Психология профессионала*. Москва: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МО-ДЭК».
225. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А. В. Хуторского в РАО [online]. 2002. *Эйдос*. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>. [дата обращения январь 2018].

226. *Ключевые компетенции*. 2000. Программа. OCR, RECOGNIZING ACHIEVEMENT. Oxford Cambridge and RSA Examinations.
227. Ковальчук, В. А. 2016. *Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем*: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: 13.00.04. Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир.
228. Ковальчук, В. А., ред. 2011. *Професійний саморозвиток майбутнього фахівця*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
229. Кодлюк, Я. П. 2004. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України. В: О. В. Овчарук, ред., *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека з освітньої політики. Київ: «К.І.С.». с. 10-11.
230. Козир, А. 2017. Професійно-особистісний розвиток майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Вип. 5. Ч. 2. Слов'янськ : Донбаський державний педагогічний університет, державний вищий навчальний заклад, с. 5-14.
231. Козир, А. 2020. Діагностика рівнів інструментально-виконавської підготовленості майбутнього вчителя музичного мистецтва до інноваційної діяльності. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, Вип. (15), с. 27-42.
232. Козир, А. В. 2018. Етнокультурний контекст підготовки майбутніх учителів музики та хореографії. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. № 1 (87). – с. 39-46.
233. Козир А. В. 2019. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку художньо-образного мислення учнів підліткового віку. *Науковий*

- вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. Вип. 2. – с. 140-143.*
234. Козир, А. В. 2018. Креативний напрям підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної роботи з учнями. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені ВО Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. Вип. 2. – с. 116-119.*
235. Козир, А. В. 2018. Формування виконавської компетентності у магістрантів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. - Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. Вип. 24 (29). – с. 3-7.*
236. Козир, А. В. *Компетентність як необхідний компонент професійної майстерності викладачів мистецьких спеціальностей* [online]. Режим доступу: http://www.culturalstudies.in.ua/knigi_7.php. [Дата звернення 30 березня 2019].
237. Кокарева, Е. О. 2012. *Евристичне навчання як засіб творчого саморозвитку майбутніх педагогів* : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.09 «Теорія навчання». Тернопільський нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. [Криворізький пед. інститут ДВНЗ «Криворізький національний ун-т»]. Тернопіль.
238. Колесникова, И. А. 2009. *Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии*. Санкт-Петербург: СПбГУПМ.
239. Коломієць, А. М. 2007. *Інформаційна культура вчителя початкових класів: [Монографія]*. Вінниця: ВДПУ.
240. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу). 2012. *Укр. мова і л-ра в шк. № 4. с. 51-64.*
241. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. 2004. Бібліотека з освітньої політики. Київ: «К.І.С.».

242. *Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти*, 2008. [online]. Режим доступу: <https://editor.inhost.com.ua> [дата звернення 17 грудня 2018].
243. Кондрашова, Л.В., 1987. *Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності*. Київ: Вища школа.
244. Кордюк, А. С., 2009. Особистісна орієнтація навчального процесу як складова інноваційних педагогічних технологій. *Інноваційні підходи до застосування технологій у соціально-педагогічній роботі*: матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. 15-16 лютого 2009 р., м. Черкаси. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького. с. 88-92.
245. Корсак, К. В. 2006. *Соціально-філософський аналіз тенденцій розвитку триади «людина – суспільство – освіта» на початку ХХІ століття*. Доктор наук. Інститут вищої освіти АПН України.
246. Костенко, М. А. 2002. Критерії та показники професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя. *Проблеми сучасного мистецтва і культури: Проблеми професійної педагогічної діяльності* : зб. наук. праць. Київ: Науковий світ. с. 59-63.
247. Костенко, М. А. 2002. *Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя*: кандидат пед. наук: 13.00.04. Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків.
248. Костєва, Т. Б. 2014. Значення інформаційної компетентності в професійному саморозвитку майбутнього фахівця з соціальної роботи. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]*. Серія : Педагогіка. Т. 246, Вип. 234. с. 41-46.
249. Костюк, Г. С., Нечипорук, З. С., упор. 1971. Роль професійного самовизначення в формуванні особистості. *Проф. орієнтація учнів*. Київ.: с. 17-26.

250. Костюк, Г. С., Проколієнко, Л. ред. 1989. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Київ: Рад. Школа.
251. Костюченко, К. Є. 2011. *Педагогічні умови формування раціонально-критичного мислення у майбутніх учителів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін*: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград.
252. Коханова, О. П. *Ціннісні орієнтації сучасної молоді: значущість та реалізованість* [online]. Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5561/1/O_Kokhanova_MCHCH_3_IL.pdf. [Дата звернення 7 листопада 2019].
253. Краевский, В. В. и Бережнова, Е. В. 2008. *Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд.* Москва: Издательский центр «Академия».
254. Крайг, Г. 2000. *Психология развития*. Санкт-Петербург: Издательство «Питер».
255. *Краткая философская энциклопедия.*, 1994. Москва : Прогресс.
256. Кремень, В. Г. 2006. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. № 6. с. 5-9.
257. Кремень, В. Г. 2006. Нові вимоги до якісної освіти. *Освіта України*. № 45/46. с. 6-7.
258. Кремень, В. Г. 2009. *Людиноцентризм в стратегіях освітнього простору*. Київ: Педагогічна думка.
259. Кремень, В. Г., 2000. Система освіти в Україні: Сучасні тенденції і перспективи. В: Т. Левовицький, І. Вілш, І. Зязюн, Н. Ничкало, ред. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. Київ: Ченстохова. с.11-31.
260. Кремень, В. Г., ред. 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.
261. Кремень, В. ред., 2003. *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики*. Київ : К. І. С.

262. Кремень, В. *Тенденції розвитку і зміни в освіті*. [online]. Режим доступу : <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/1238/>. [Дата звернення 12 листопада 2019].
263. Кремень, В., 2007. Нові вимоги до освіти та її змісту. В: *Виклик для України : розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для XXI століття*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ, 26–27 червня 2007. Київ : ТОВ УВПК «Ексоб». с. 3-10.
264. Крупская Н. К., Равкин З. И., ред., Бушканец М. Г. и Леухин, Б. Д., сост. 1976. *Мерилa оценки педагога. Хрестоматия по педагогике* : учебное пособие. Москва : Просвещение. с. 20-21.
265. Крылова, Н. Б. 2000. *Культурология образования*. Москва: Народное образование.
266. Кубанцева Е. И. 2002. Концертмейстерская подготовка студентов в системе музыкально-педагогического образования. *Музыка в школе*. №1. с. 42 - 43.
267. Кузьмин, В. П. 1982. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода. *Психологический журнал*. Т. 3, № 4. с. 41-51.
268. Кузьмин, В. П., 1982. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода. *Психологический журнал*. Т. 3. № 4. с. 41-51.
269. Кузьмина, Н. В. 1990. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва : Высшая школа.
270. Кузьмина, Н. В. и Реан А. А. 1993. *Профессионализм педагогической деятельности*. Санкт-Петербург.
271. Кузьмина, Н. В., 1984. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся. *Вопросы психологии*. № 1. с. 23-28.
272. Кузьмина, Н. В., 1992. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя. *Сов. педагогика*. № 3. с. 63-66.

273. Кукушкин, В. С. 2006. *Общие основы педагогики* : учебное пособие для студентов педагогических вузов (Серия «Педагогическое образование»). Москва: Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ». 367 с.
274. Кулдиркаєва, О. В., 2008. Художньо-творча діяльність у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики. В: *Проблеми сучасного музичного виховання й навчання* : регіон. наук.-практ. конф. 27 березня 2008 р., Луганськ. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2008. с. 58-67.
275. Кулик, Є. В. 2004. *Підготовка майбутніх вчителів до дослідницької діяльності*. Дрогобич: Коло.
276. Кулюткин, Ю. Н. 1985. *Психология обучения взрослых*. Москва : Просвещение.
277. Кулюткин, Ю. Н. 1997. *О подходах к исследованию структуры профессиональной педагогической деятельности*. Ленинград.
278. Кун, Томас. 2001. *Структура наукових революцій*. Київ: Port-Royal.
279. Кусжанов, А. Ж. 1998. *Исторические типы образования* [online]. Credo. Режим доступа : <http://credo.osu.ru/009/001.shtml>. [Дата звернення: 15 жовтня 2018].
280. Куцевол, О. М. 2007. *Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури*: автореф. дис. д-ра пед. наук. 13.00.02. В. о. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ.
281. Кучерявий, О. Г. 1999. Професійне самовиховання як засіб розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: зб. наук. пр. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова. Вип. 2. с. 222-227.
282. Кучугурова, Н. Д. 2000. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста. *Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке*. Москва. с. 360-362.

283. Лабунець, В. М. 2015. *Методична система інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики*: автореф. дис. д-ра пед. наук. 13.00.02. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ.
284. Лавріненко, О. А. 2011. Педагогічна майстерність у професійному саморозвитку вчителя XIX століття: історико-педагогічний аспект [online]. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Вип. 14. С. 105-109. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2011_14_27. [дата звернення 28 липня 2019].
285. Лашкул А. О. 2008. Исполнительская компетентность педагога музыканта. *Искусство и образование*. №5. с. 52 – 61.
286. Лащихіна, В. П. 2009. *Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина XX – початок XXI століття)*: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Київ.
287. Лебедев, О. Е. 2004. Компетентностный подход в образовании. *Школ. технологии*. № 5. с. 3-18.
288. Лемак, М. В., Петрище, В. Ю. 2012 *Психологу для роботи. Діагностичні методики*. Ужгород, в-во Олександри Гаркуші.
289. Леонтьева, Э. В. 1984. *Карл Орф*. Москва: Музыка.
290. Лещенко, М. П., 1996. *Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання*: [монографія]. 2-ге вид., доп. Київ: Гротеск.
291. Лозова В. І., заг. ред. 2012. *Наукові підходи до педагогічних досліджень*: [колективна монографія]. Харків: Вид-во Віровець А. П. «Апостроф».
292. Лозова, В. І. та Троцко, Г. В. 1997. *Теоретичні основи виховання і навчання* : навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. Харків : ХДПУ.
293. Лозовецька, В. Т. 2011. Концептуальні засади професійного саморозвитку сучасної особистості. *Науковий вісник ІПТО НАПН України*. № 1. с. 33-39.

294. Лозовецька, В. Т., Лук'янова Л. Б. та Козак Л. В., 2010. *Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму*: навчально-методичний посібник. К: Пед. думка.
295. Лозовой, В. О. Лозовой, Г. Г. та Сідак, Л. М., 2006. *Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці*: [Монографія]. Харків: Право.
296. Локшина, О. 2007. *Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу*. Київ: Шлях освіти. № 1, с. 16-21.
297. Локшина, О. І. 2007. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн – членів Європейського Союзу. *Педагогіка і психологія*. № 1. с. 131-142.
298. Локшина, О., 2002. Стратегія Ради Європи в галузі шкільної освіти. *Шлях освіти*. Київ. № 3. с. 19-21.
299. Лосев, А. Ф. 1960. *Античная музыкальная эстетика*. Москва : Музгиз
300. Лосева, Н. М. 2003. *Саморозвиток викладача вищої школи*: [навчальний посібник]. Донецьк: ДонНУ.
301. Луговий, В. І. 1995. *Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні: (теорет.-методолог. аспект)*: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ.
302. Луговий, В. І. 2009. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. № 2. с. 13-26.
303. Луговий, В. І. 2009. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часоп.* Ін-т вищої освіти НАПН України. Київ. № 3 (Дод. 1). с. 8-14.
304. Луговий, В. І., 2013. Міжнародні й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація. *Педагогіка психологія: науково-теоретичний та інформаційний вісник Національної академії педагогічних наук України*. № 1. с. 15.

305. Лук'янова, Л. 2015. Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Сер : Педагогіка. № 2. с. 187-192.
306. Лутай, В. 2004. *Основной вопрос современной философии. Синергетический подход*. Киев: ПАРАПАН.
307. Люблинская, А. А., 1973. Умственная активность школьников в усвоении ими учебного материала *Начальная школа*. № 8. с. 85-89.
308. Макарова, О. Ю., 2013. Критерии и показатели оценки эффективности функционирования воспитательной системы ВУЗа. *Фундаментальные исследования*. № 1 (часть 2). с. 348-351.
309. Макрідіна, Л. О. 1996. *Формування у студентів педагогічних училищ творчого ставлення до професійної діяльності*: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Київ.
310. Максименко С. Д., Зливков В. Л. та Кузікова С. Б. 2015. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика*: [монографія]. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка.
311. Максименко, С. Д., Максименко, К. С. та Папуча М. В., 2007. *Психологія особистості* : підруч. Київ: ТОВ «КММ».
312. Малахов, В. А., Смолій В. А., ред. 2009. Мистецтво. *Енциклопедія історії України* : у 10 т. Київ : Наук. думка. Т. 6. с. 668.
313. Маркова, А. К. 1995. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. *Педагогика*. № 6. с. 55-63.
314. Маркова, А. К. 1996. *Психология профессионализма*. Москва: Знание.
315. Маркова, А. К. 1996. *Психология профессионализма*. Москва: Просвещение.
316. Маслак, Л. П., 2008. Результати формування професійної іншомовної компетентності майбутніх офіцерів. *Збірник праць Державної прикордонної служби України*. Хмельницький : НАДПСУ. Част. II. № 45. с. 93-97.

317. Маслов, В. І. 2013. *Методологія моделювання педагогічних систем. Ресурсний підхід і управлінні навчальними закладами*: матеріали міжрегіон. наук.-практ. конф. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.
318. Маслов, В. І., 1997. Основні функції системи підвищення кваліфікації педкадрів. *Освіта і управління*. № 1. с. 80–89.
319. Маслов, С. И. и Маслова Т. А., 2013. Аксиологический подход в педагогике. *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*. Вып. № 3. с. 202-212.
320. Маслоу, А. 1997. *Психология бытия*. Москва: Реал-бук.
321. Маслоу, А. 1999. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Евразия.
322. Масол, Л. М. 2006. *Загальна мистецька освіта : теорія і практика* : [монографія]. Київ : Промінь.
323. Масол, Л. М. 2015. *Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб.* Харків: «Друкарня Мадрид»,
324. Масол, Л. М., 2010. Естетизація навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Кіровоград. вип. 14. кн. І. с. 240-251.
325. Масол, Л. М., 2012. *Мистецтво. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 5-9 класи. : затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804*.
326. Масол, Л., Миропольська, Н., Рагозіна, В. та ін., 2010. *Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти: посібник для вчителя*. Київ.
327. Мельникова, І. М. та Кравченко Ю. М. 2013. *Педагогічні задачі і методика їх розв'язання : навч. посібник*. Ніжин: ПП Лисенко М. М.
328. Минюрова, С. А. 2008. Психологические основания стратегий личностно-профессионального саморазвития. *Журнал практического психолога*. № 2. с. 97-98.

329. Митина, Л. М. 1998. *Психология профессионального развития учителя*. Москва.
330. Митина, Л. М. 2002. *Психология развития конкурентоспособной личности*. Москва: МПСИ; Воронеж : «МОДЕК».
331. Михаськова, М. А., 2007. *Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики*. Кандидат пед. наук: 13.00.02. Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. М. Гоголя.
332. Мойсеюк, Н. Є., 1999. *Педагогіка : навчальний посібник*. 2-е вид. Київ : «Гранмна».
333. Моляко, В. О. 1989. *Психологічна готовність до творчої праці*. Київ: Знання.
334. Морозов, С. М. та Шкарапута, Л. М., уклад., 2000. *Словник іншомовних слів*. Київ : Наукова думка.
335. Морозова, С. 1990. *Основные направления и приемы развития детского творчества в педагогической деятельности Б.Яворского и его учеников*. Москва : Просвещение, с. 113-120.
336. Москальова, Я. Ю. 2014. Педагогічні умови саморозвитку майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки [online]. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 38. с. 243-249. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_38_34. [дата звернення вересень 2018].
337. Москальова, Я. Ю. 2015. *Педагогічні умови саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю у процесі професійної підготовки*: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків.
338. *Музыкальная эстетика Германии XIX века*. 1982. В 2 т. Москва. с. 326.
339. Нагорна, Н. В. 2007. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. № 1-2 (11-12). с. 266-268.
340. Назарова, Л. К., 1965. *Обучение грамоте на основе учета индивидуальных особенностей учащихся*. Москва : Провещение. с. 207-210.

341. *Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті* [online].
Режим доступу: <http://www.edudirect.net/sopids-1388-1.html> [дата звернення
серпень 2018].
342. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки*
[online]. Режим доступу:
<http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf> (1.07.2013). [дата
звернення жовтень 2019].
343. Нечаева Л.В. 1991. *Подготовка студентов педагогических институтов к
взаимодействию с учащимися: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.* Харьков.
344. Ничкало, Н. Г. 2000. *Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє. Сучасна
вища школа: психолого-педагогічний аспект.* [Монографія]. Київ: Вид-во
«Віпол».
345. Ничкало, Н. Г. 2000. *Стандарти професійної освіти: проблеми методології
і творчих пошуків. Професійна освіта: педагогіка і психологія.* Київ:
ВІПОЛ.
346. Ничкало, Н. Г. та Зязюн, І. А., ред. 2001. Теоретико-методологічні
проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної освіти.
Неперервна профільна освіта: теорія і практика : зб наук. праць. Київ,
Ч. 1. с. 35-45.
347. Ничкало, Н. Г., Отич, О. М., ред. 2010. Теоретичні засади становлення і
розвитку субдисциплін у сучасній педагогіці. *Педагогічна майстерність як
система професійних і мистецьких компетентностей:* зб. матеріалів VII
Педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької.
Чернівці: Зелена Буковина.
348. Ніколаєнко, С. 2006. Якість вищої освіти в Україні: погляд у майбутнє.
Вища шк. № 2. с. 3-23.
349. Ніколаї, Г. Ю., 2007. *Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та
сучасність:* [монографія]. Суми: СумДПУ ім. А. Макаренка.

350. Ніколаї, Г. Ю., 2008. Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття): автореф. доктор пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ.
351. Ніколаї, Г. Ю., 2009. Генеза системи музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза та її функціонування в Європі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка. № 2. с. 361-372.
352. *Новейший философский словарь*. 1998. [Электронный ресурс]. А. А. Грицанов сост. Москва. Режим доступу: <http://philosophy.ru/edu/ref/slvrn.htm>., с. 504.
353. *Новий тлумачний словник української мови*. 1999. Київ : Аконіт.
354. Овчаренко, Н. А., 2013. Напрями модернізації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті світових тенденцій освіти. *Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр.* Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС» ». Вип. 4. с. 154-163.
355. Овчаренко, Н. А., 2013. Напрями модернізації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті світових тенденцій освіти. *Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр.* Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС» ». Вип. 4. с. 154-163.
356. Овчарук, О. В., ред., 2004. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи* Київ: К.І.С. с. 7.
357. Овчинникова, М. В. *Сучасні освітні парадигми: основні визначення* [Электронный ресурс]. Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2010_25_1/ovhinn.pdf., с. 2.
358. Огнев'юк, В. О. 2003. *Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку*. Київ: Знання України.
359. Огнев'юк, В. О. 2003. *Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) : автореф. дис. доктора філос. наук. 09.00.03*. Київ: Національний університет ім. Т. Шевченка.

360. Ожегов, С. И., Шведова Н. Ю., ред., 1973. Словарь русского языка. 10-е изд. Москва: Сов. энцикл.
361. Олексюк О.М. 2004. *Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб.* К.: Знання України.
362. Олексюк, О. М. 2004. *Методика викладання гри на народних інструментах: навч. посіб.* Київ: ДАККиМ.
363. Олексюк, О. М. та Попович, Н. М., 2014. Зарубіжний досвід неперервної фахової підготовки вчителів музики. В: *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття*: збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції. Київ, Україна. 16-17.10.2014 р. Київ. с. 207-214.
364. Олексюк, О. М., 2010. Діагностика мистецької компетентності студентів: пошук методичного інструментарію. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Київ. Дод. 4, том V.
365. Олексюк, О. М., Ткач М. М. та Лісун Д. В. 2013. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті: [колект. монографія]. Київ: Ун-т ім. Б. Грінченка.
366. Орлов, В. Ф., 2004. *Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін*: автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.04. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
367. Орлов, В. Ф., І. Я. Зязюн, ред. 2003. *Професійне становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін*: [монографія]. Київ: Наукова думка.
368. Остапчук, О. 2007. Професійний саморозвиток і самопроектування в системі педагогічної освіти. *Шлях освіти*. № 4. с. 13-18.
369. Островерхова, Н. І., 2001. Моделювання педагогічних систем. *Директор школи*. № 1. с. 11-12.
370. Островский А.Л. 1970. Методика теории музыки и сольфеджио. Л. : Музыка.

371. Отич, О. М. 2010. Методологічні принципи наукового дослідження. *Вісник [Чернігівського державного педагогічного університету]*. Серія: Педагогічні науки. Чернігів. Вип. 76. с. 41-43.
372. П. Ю. Саух, 2001. Зміна парадигм соціальних наук і трансформація культур освітнього простору на межі тисячоліть. *Освіта і управління*. Вип. 3-4. с. 26-30
373. П'ятницька-Позднякова, І. С. 2003. *Основи наукових досліджень у вищій школі* : навч. посіб. Київ.
374. Павленко, Е. А. 1997. *Формирование готовности студентов педвуза к использованию национальных традиций в воспитании школьников*: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Кривой Рог.
375. Павлова, Н. С. та Войтович І. С. 2011. Особистісно орієнтований підхід як основа формування професійних компетентностей у майбутніх вчителів інформатики. *Міжвузівський збірник «Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво»*. Луцьк. Вип. 14. с. 137.
376. Падалка, Г. М. 2008. *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*: [монографія]. Київ: Освіта України.
377. Пальчевський, С. С. 2007. *Педагогіка*: навч. посіб. Київ: Каравела.
378. Пастушенко, Л. А., 2017. *Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах*. Кандидат педагогічних наук: 13.00.04. Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне.
379. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія. К.: ТОВ “Імекс ЛТД”, 2003. с. 105
380. Пелагейченко, В. *Ключові компоненти компетентності вчителя* [online]. Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/9170/> [дата звернення грудень 2018].

381. Пелех, Ю. В. 2010. *Теоретико-методичні засади ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності*: автореф. дис. д-ра пед. наук. Київ.
382. Печерська, Е. П. 2001. *Уроки музики в початкових класах* : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2001.
383. Пинский, А. А., ред., 2003. *Ритм и повторение. Вальдорфская педагогика: антология*. – Москва: Просвещение.
384. Пискунов, Л. И., ред. 2001. *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.* : Учебное пособие для педагогических учебных заведений. 2-е изд. испр. и дополн. Москва : ТИ Сфера.
385. Підкасистий, П. І. 1998. *Педагогіка. Навчальний посібник для студентів педагогічних вузів і педагогічних коледжів*. Москва: Педагогічне товариство Росії.
386. Підкурманна, Г. О. 2003. *Теоретико-методологічні та методичні основи художньо-педагогічної підготовки студентів факультету дошкільного виховання педагогічного університету*: автореф. дис. д-ра пед. наук. 13.00.04. Ін-т педагогіки АПН України. Київ.
387. Підласий І., Трипольська С. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя. *Рідна школа*. 1998. № 1. с. 3 - 8.
388. Пляченко, Т. М. *Компетентнісна модель у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя музики* [online] Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/570/1/T_Plyachenko_Kompetentnisna%20model.pdf [Дата звернення 17 листопада 2019].
389. Побережна, Г. І. та Щириця, Т. В. 2004. *Загальна теорія музики* : підручник. Київ : Вища школа. с. 38.
390. Побірченко, Н. С., 2002. Дитинство як предмет етнопедагогічних досліджень. *Шлях освіти*. № 2. с. 45-51.

391. Побірченко, Н. С., 2012. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. № 3. с. 24-31.
392. Полонский, В. М. 2004. *Словарь по образованию и педагогике*. Москва: Высшая школа.
393. Полубоярина, І. І., 2008. *Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі*: автореф. дис. кандидата пед. наук: 13.00.04. Житомирський державний університет імені І. Франка.
394. Пометун, О. 2003. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. № 5. с. 65-69.
395. Пометун, О. 2004. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрямок розвитку сучасної освіти [online]. *Вісник*. № 22. Режим доступу: <http://www.Visnyk@iatp.org.ua>. [дата звернення листопад 2018].
396. Пометун, О. І. та Пироженко, Л. В. 2004. *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*: наук.-метод. посіб. Київ: Вид-во А.С.К.
397. Пометун, О. І., 2004. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. В: О. В. Овчарук, ред. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи*. Київ..
398. Пометун, О., Пироженко, Л. 2005. *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*. Київ : А.С.К.
399. Пономарьова, Р. О. 1998. Психолого-педагогічні принципи технології особистісно-орієнтованого розвитку обдарованої молоді *Обдарована дитина*. № 7. С. 5-7; № 8. с. 2-4.
400. Поташник, М. М. 1988. *Педагогическое творчество. Проблемы развития и опыт*: Пособие для учителя. Київ: Рад. школа,
401. Предборська, І. 2006. *Філософські абрисы сучасної освіти : монографія* Суми : Університет-ська книга.

402. Приходько, В. та Вікторов, В., 2006. Про два типи сучасних систем вищої освіти і майбутнє України. *Вища освіта України*. № 3. с. 56-60.
403. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2017. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
404. *Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти*. № 266. Редакція від 29.04.2015 [online]. Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248149695> [дата звернення листопад 2018].
405. Проворова Є. М. *Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 - теорія та методика музичного навчання*; М-во освіти і науки України, Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018.
406. Проворова, Є. М. 2016. Формування культури слухання у методичній підготовці майбутнього вчителя музики: праксеологічний підхід. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. *Педагогічні науки*. Житомир: Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, Вип. 4 (86). с.120-124.
407. Проект Європейської комісії «Налаштування освітніх структур в Європі» [online]. Режим доступу: <https://www.tempus.org.ua/uk/national-team-here/541-nalashtuvanna-osvitnih-struktur-v-jevropi-tuning-.html> [дата звернення 26 листопада 2018].
408. Протасова, Н. Г. 1998. *Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку*. Київ : Шкільний світ.
409. Прохоров, А. В. 2010. Педагогическая концепция целостного саморазвития человека: [монографія]. Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань..
410. Прохоров, А. М. *Большая советская энциклопедия.*, 1972. в 30 т. т. 10. Москва: Советская энциклопедия.

411. Пуховська, Л., Н. М. Бідюк гол. ред., 2011. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка*: наук. журнал. Київ; Хмельницький: ХНУ. Вип. 1. с. 97-106.
412. Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной профессиональной деятельности. М.: Красная площадь, 1996. с. 52.
413. Равен, Дж. 1999. *Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы*. Москва: Когито-Центр.
414. Радул, В. В., Красношок І. П. та Лебедик І. В., 2009. *Дослідження особливостей самореалізації особистості*: [монографія]. Київ: «Імекс-ЛТД».
415. Радчук, Г. К. 2008. Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції. В: Г. В. Терещук, заг. ред. *Матеріали регіонального науково-практичного семінару*. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка.
416. Райсвих, Ю. А., 2009. *Формирование аксиологической направленности будущего учителя*. Кандидат педагогических наук: 13.00.08. Челябинск.
417. Рапацевич, Е. С., сост. 2001. *Современный словарь по педагогике*. Минск: Современное слово.
418. Растригіна, А. М., 2012. Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього магістра музичного мистецтва. *Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ: Київський ун-т ім. Б. Грінченка. с. 501-509.
419. Рачина, Б., 2001. Размышления о первом международном студенческом конкурсе «Учитель музыки XXI века». *Искусство в школе*. № 4. с. 22-27.
420. Реан, А. А. 2000. Акмеология. *Психологический журнал*. № 3. с. 88-95.
421. *Рекомендації з навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін у закладах вищої освіти*, 2018. Міністерство освіти і науки України, [online]. Режим доступу: <https://pon.org.ua/novyny/6471-metodichne-zabezpechennya-u-zakladah-vischoyi-osviti-recomendacyi-mon.html> [Дата звернення 5 січня 2020].

422. Рибалка В. В. 2009. *Теорії особистості у вітчизняній психології: навч. посіб.* Ін-т педагогіки і психології профес. освіти АПН України. К.
423. Роджерс Карл Р. 1986. *К науке о личности. История зарубежной психологии, 30-е 60-е гг.* Гальперин П. Я. и Ждан А. Н., ред. Москва : Изд-во МГУ. с. 200-232.
424. Розіна, Н. В., уклад. 2014. *Досвід професійного саморозвитку молодого педагога: матеріали науково-практичної інтернет-конференції.* Черкаси : Вид-во ОПОПП.
425. Романенко М., 2004. Становлення філософії освіти: на перетині філософії та педагогіки. *Персонал.* № 6. с. 50-53.
426. Романенко, И. Б. 2002. *Образовательные парадигмы в истории античной и средневековой философии.* Санкт-Петербург : Издательство РХГИ.
427. Романенко, М. І. 2000. *Освітня парадигма: генезис ідей та систем.* Дніпропетровськ : Видавництво «Промінь», 2000.
428. Роменець В. А. 2001. *Психологія творчості : навч. посіб. 2-ге видання, доп.* К.: Либідь.
429. Роменець, В. А. 2001. *Психологія творчості.* Київ: Либідь.
430. Ростовський О. Я. 2011. *Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посібник.* Тернопіль: Навчальна книга-Богдан.
431. Ростовський, О. Я. 2001. *Методика викладання музики в основній школі : навч.-метод. посібник.* Тернопіль : Навчальна книга – Богдан. с. 108.
432. Ростовський, О., Марченко, Р., Хлебнікова, М. та ін., авт. кол., 2002. *Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. Музика : 1-8 класи.* Тернопіль : Навчальна книга – Богдан. с. 21.
433. Рудницька О. П. 2002. *Педагогіка загальна та мистецька : навчальний посібник.* К. : ТОВ "Інтерпроф".
434. Рудницька, О.П., Михайличенко, О. В., заг. ред., Ніколаї, Г. Ю., ред. 2010. *Мистецька освіта в Україні: теорія і практика.* Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка.

435. Савенкова, Л. Г., 2006. Полихудожественное образование как фактор формирования современного типа мышления и сохранения здоровья детей и юношества. *Педагогика искусства* [online]. Институт художественного образования Российской академии образования. № 4. Режим доступа : http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/savenkova_10-12-2006.htm. [Дата звернення 9 листопада 2019].
436. Савенкова, Л. Г., 2006. Полихудожественное образование как фактор развития детей и юношества. *Педагогика*. № 5. с. 17-23.
437. Савенкова, Л. О. 2005. *Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління*: [монографія]. Київ: КНЕУ.
438. Савостьянова, М. В. 2010. Структура та функціональний діапазон парадигмальної науки. *Філософія науки: традиції та інновації*. № 1 (2). с. 18-26.
439. Савченко, О. О. 2008. *Західна парадигма освіти на початку ХХІ століття (соціально-філософський аналіз)* : автореф. дис. кандидата філос. наук. 09.00.03. Харків: Харківський університет Повітряних сил ім. І. Кожедуба.
440. Савченко, О. Я. 1997. *Дидактика початкової школи* : підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Абрис.
441. Савченко, О. Я. 2004. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. В: О. В. Овчарук ред. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Бібліотека з освітньої політики. Київ: К.І.С. с. 34-52.
442. Савченко, О. Я., Н. В. Гузій відп. ред. 1997. *Ознаки особистісно-зорієнтованої підготовки майбутніх вчителів: проблеми теорії і практики*: зб. наук. праць. Київ: КНПУ.
443. Савченко, Р. А., 2014. *Теорія і методика формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів*: автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.02. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

444. Самохвалов. В. 1983. *Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів (музична школа – училище – консерваторія): збірник статей*. К. : Муз. Україна,
445. Сахарова, Н. С. 1999. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме. *Вестн. ОГУ*. № 3. с. 51-58.
446. Саяк, В. І. 2007. *Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної освіти*: автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.04. Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. Київ.
447. Сваталова, Т. А. 2009. Функционально-деятельностный подход к определению «ключевых» видов компетентности педагога дошкольного образования. *Образование и наука*. № 4. с. 56-64.
448. Светловская, Н., 1990. Об интеграции как методическом явлении и её возможностях в начальном обучении. *Начальная школа*. № 5. с. 57-60.
449. Свещинська, Н. В. 2005. *Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів засобами сучасної фортепіанної музики*: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград.
450. Свідзинський, А. В. 2008. *Синергетична концепція культури*. Луцьк : Вежа.
451. Світайло, С. В., 2011. Зміст і структура фахової компетентності майбутніх учителів музики, які здобувають диригентсько-хорову підготовку. *Імідж сучасного педагога*. 2011. № 7 (116). с.17-20
452. Северіна, Т. М. 2012. *Ціннісна детермінація особистісного самовдосконалення студентів у навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів* : дис. канд. пед. наук: 13.00.07. Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини. Умань. 225 с.
453. Селевко, Г. 2004. Компетентности и их классификация. *Нар. образование*. № 4. с. 138-143.
454. Селевко, Г. К. 1998. *Современные образовательные технологии*. Учебное пособие. Москва: Народное образование.

455. Семашко, О. М., Піча, В. М. Погорілий О.І. та ін. 2002. *Соціологія культури: Навч. посіб.* К.: “Каравела”, Львів: “Новий світ - 2000”.
456. Семенов, И. Н. и Степанов, С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности. *Вопр. психологии.* № 2. с. 35-42.
457. Семенова, А. В. 2009. *Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів* : [монографія]. Одеса : Юрид. л-ра. с. 54.
458. Семиченко, В. А. 2004. *Психологія педагогічної діяльності*: навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закл. Київ: Вища школа.
459. Семиченко, В. А. та Заслуженюк, В. С. 2001. *Психологічна структура педагогічної діяльності*: Навчальний посібник. Київ : Вид. Поліграф. Центр «Київський університет».
460. Семушина, Л. Г. и Ярошенко, Н. Г. 2001. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях. Москва. с. 33-36.
461. Сергеев, Н. К. 1997. *Непрерывное педагогическое образование: концепции и технологии учебно-педагогических комплексов (вопросы теории)*: [монографія]. Санкт-Петербург – Волгоград: Перемена.
462. Сергиенко, Е. А. 2011. Системно-субъектный подход: Обоснование и перспектива. *Психологический журнал.* № 1. с. 120-132.
463. Середа, І. В. 1999. Технологія професійного саморозвитку вчителя-початківця. *Освітні технології у школі та ВНЗ*. Миколаїв: Видав. Відділ МФ НА УКМА. с. 176-179.
464. Серняк, О. М. 2008. *Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічного управління колективною навчально-пізнавальною діяльністю учнів*: автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Тернопіль.
465. Сивцова, А. В. 2010. *Ценностные ориентации личности: от внутренних конфликтов к саморазвитию*: [монографія]. Барнаул.
466. Сисоева С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. К.: Поліграфкнига, 1996.

467. Сисоєва, С. О. 2006. *Основи педагогічної творчості*: підручник. Київ: Міленіум.
468. Сисоєва, С. О., 1996. *Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня*. Київ: Поліграф книга.
469. Сисоєва, С. О., Бондарева, Л. І. 2007. *Педагогічні технології професійної підготовки фахівців : навчальний тренінг*: навч.-метод. посіб. Київ : Ун-т «Україна».
470. Сисоєва, С. О., Соколова, І. В., 2003. *Нариси з історії розвитку педагогічної думки*: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури.
471. Сі, Даофен., 2013. Значення народно-пісенної творчості у виконавському мистецтві Китаю. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка: Педагогічні науки*. № 10 (269). Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». Частина І.
472. Сіданіч, І., 2008. Професійна компетентність учителя та культура мислення учнів. *За матеріалами: Освіта.ua*. [online] (Дата публікації: 05.03.2008). Режим доступу: <http://osvita.ua/school/technol/1913/> [Дата звернення 12 лютого 2019].
473. Слостенин В.А. 2002. Профессионализм педагога: акмеологический контекст. *Педагогическое образование и наука*. №4, с. 4-9.
474. Слостёнин, В. 1997. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва : Магистр.
475. Слостенин, В. А. и Мищенко А. И. 1997. *Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя*. Москва : Прометей.
476. Слостёнин, В. А. и Подымова Л. С. 1997. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва: Изд-во Магистр.
477. Слостенин, В. А., Исаев, И. Ф., Мищенко, А. И. и Шиянов, Е. Н. 2000. *Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений*. 3-е изд. Москва: Школа-Пресса.

478. *Словник української мови*: в 11 томах, 1973. Том 4.
479. Смальберг, П., 2015. *Финские уроки. История успеха реформ школьного образования в Финляндии*. Москва.: Изд. Дом «Классика – XXI».
480. Сманцер, А. П. 2007. Педагогические основы стимулирования творческого саморазвития будущего педагога в процессе обучения в вузе. *Вестник БДУ*. Сер. 4. № 3. с. 112-118.
481. Сова, М. О., 2005. *Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін*. Доктор педагогічних наук: 13.00.04. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
482. Соколова, Л. А. 2005. Рефлексивный компонент деятельности как необходимое условие развития учителя и учащихся. *Иностр. яз. в школе*. № 1. с. 19-26.
483. Соломаха, С. О. 2013. *Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури* : посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД.
484. Сорокина, Т. М. 2004. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания. *Начал. шк.* № 2. с. 110-114.
485. Сохань, Л. В. 2005. Життєвий потенціал – інноваційний ресурс особистості як суб'єкта життя. *Українське суспільство 1994–2005. Динаміка соціальних змін*. Київ: ІС НАНУ. с. 322-331.
486. Сподін, Л. А. 2012. Нова освітня парадигма у філософському дискурсі [online]. *Гілея: науковий вісник. Філософські науки*: зб. наук. праць. № 66. с. 7. Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Gileya/2012_66/Gileya66/F46_doc.pdf [Дата звернення 12 жовтня 2018].
487. Сташевська, І. О., 2010. *Музична педагогіка Німеччини: історія, теорія, практика*: [монографія]. Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка. 560 с.

488. Сташевська, І. О., 2012. Провідні тенденції розвитку музично-педагогічної думки в сучасній Німеччині. *Освіта та педагогічна наука*. № 3 (15). с. 67-75.
489. Стельмах, С. С. 2012. Професійний саморозвиток викладача вищої школи як чинник підвищення якості освіти. *Науковий вісник [Мелітопольського державного педагогічного університету]*: зб. наук. праць. Серія «Педагогіка». Мелітополь. Вип. 8. с. 76-82.
490. Степанов, О. М. 2006. *Психологічна енциклопедія*. К.: Академвидав.
491. Ступарик, В. М. 1998. *Національна школа: витоки становлення*: навч.-метод. посібник. Київ: ІЗМН.
492. Сухомлинська, О. В. 1997. Цінності у вихованні дітей та молоді і стан розроблення проблеми. *Педагогіка і психологія*. № 1. с. 105-111.
493. Сухомлинський, В. О. 1980. *Серце віддаю дітям*. Київ : Рад. школа.
494. Сухомлинський, В. О. 1984. *Сто порад учителю*. Київ: Рад. школа.
495. Сухомлинський, В.О. 1977. *Вибрані твори. В 5-ти томах. Том 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина*. Київ : Рад. школа.
496. Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів, 2006. *Матеріали III регіональної науково-практичної конференції*. Бар. с. 89-90.
497. Тагильцева, Н. Г., 2009. Искусство в развитии самосознания детей. *Известия Уральского государственного университета*. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. № 3 (67). с. 45-51.
498. Талызина, Н. Ф. 1984. *Управление процессом усвоения знаний (психологические аспекты)*. Москва: МГУ.
499. Танько, Т. П. 2004. *Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах*: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. Харків.

500. Тарасевич, Н. М. 1994. Технологія побудови критеріально-орієнтованих тестів для вивчення рівня професійної готовності студентів. *Вища пед. освіта* : наук. метод. зб. Київ: Вища школа. с. 51-55.
501. Тарасенко, Г. С. 2006. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: [монографія]. Черкаси: «Вертикаль», видавець ПП Кандич С. Г.
502. Татур, Ю. Г. 2004. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высш. образов. сегодня*. № 3. с. 20-26.
503. Татур, Ю. Г. 2009. К вопросу о профессиональной компетентности. Луганск: ЛГУ.
504. Телемтаев, М. М. 1999. *Системная технология (системная философия деятельности)*. Алматы: ИД «СТ-Инфосервис».
505. Терепиций, С. О. 2010. Стандартизація вищої освіти (спроба філософського аналізу): [монографія]. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова.
506. Тимошенко-Гуральник, Н., 2006. Індивідуальний стиль музично-просвітницької діяльності піаністів. *Мистецтво та освіта*. № 1. с. 16-19.
507. Тимошенко-Гуральник, Н., 2006. Індивідуальний стиль музично-просвітницької діяльності піаністів. *Мистецтво та освіта*. № 1. с. 16-19.
508. Ткаченко, Л. І. 2013. Синергетичний підхід у педагогіці: нова парадигма. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 10 (17). с. 18-21.
509. Ткачова, Н. О. 2006. *Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах*: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ.
510. *Глумачний словник української мови*. 2002. Харків : Синтекс.
511. Тушева, В. В. 2014. *Основи наукових досліджень*: навчальний посібник. Харків, «Федорко».
512. Тхагапсоев, Х. Г. 1999. О новой парадигме образования. *Педагогика*. № 1, с. 103-110.

513. *Угода про асоціацію України з ЄС [...] [online].* Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011. [Дата звернення 7 листопада 2019].
514. Уланова, С. І., 1997. Світоглядно-методологічні основи формування музично-естетичної культури. В: О. П. Рудницька, С. І. Уланова, О. Я. Ростовський та ін. *Художня освіта і проблеми виховання молоді*. Київ : ІЗМН. с. 10-33.
515. Фельдштейн, Д. И. 1994. *Психология становления личности*. Москва: Междунар. пед. академія.
516. Фетискин, Н. П. Козлов, В. В. и Мануйлов, Г. М. 2002. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии.
517. *Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття*: [монографія]. 2007. Київ: Педагогічна думка.
518. Фіцула, М. М. 2003. *Педагогіка* : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. 2-е вид. Тернопіль : Навчальна книга — Богдан.
519. Фіцула, М. М., 2010. *Педагогіка вищої школи* : навч. посіб. 2-е вид., допов. Київ : Академвидав.
520. Фіцула, Л. М. 2000. *Педагогіка* : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ : Академія.
521. Фомичева, И. Г. 2004. *Философия образования: некоторые подходы к проблеме*. Новосибирск : Изд-во СО РАН.
522. Фрицюк, В. А. 2009. Проблема креативності у педагогічних дослідженнях. *Педагогічна думка*. Львів. № 1. с. 32-38.
523. Фрицюк, В. А., 2007. Адаптація студентів до навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі. *Наукові записки*. Серія: Педагогіка і психологія: ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця. Вип. 20. с. 166-171.

524. Фрицюк, В. А., 2016. Аксіологічний підхід до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя. *Актуальні питання освіти і науки* : зб. наук. ст., матеріали IV міжнар. наук.-практ. кон. / Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця. Харків: ХОГОКЗ. с. 460-463.
525. Фрицюк, В. А., 2016. Діагностика ціннісного усвідомлення майбутніми педагогами необхідності цілеспрямованого професійного саморозвитку. *Український педагогічний журнал*. № 4. с. 60-65.
526. Фролов, И. Т., ред., 1991. *Философский словарь*. 6-е изд., перераб. и доп. Москва : Политиздат.
527. Халперн, Д. 2000. *Психология критического мышления*. Санкт-Петербург: Питер.
528. Хатунцева, С. М. 2014. Саморозвиток як компонент самовдосконалення вчителя. *Педагогіка та психологія*. Вип. 45. с. 168-179.
529. Хекхаузен, Х. 1986. *Мотивация и деятельность*: В 2 т. Москва. Т. 1. 408с.; Т. 2.
530. Химинець, В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя *Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти*, [online]. Режим доступу : <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>. [Дата звернення 5 грудня 2018].
531. Химченко, О. М. 2012. *Культурний саморозвиток майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін*: автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Луганськ.
532. Хлебнікова, Т. М. 2011. Управління процесом саморозвитку особистості вчителя. *Витоки педагогічної майстерності*. Збірник наукових праць. Полтава. с. 280-284.
533. Холковська, І. Л. 2013. Компетентнісний підхід до конфліктологічної підготовки педагогів. В: В. І. Шахов, ред. *Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]*.

- Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. Випуск 31. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД». с. 323-330.
534. Холопов Ю. 2006. Музыкально-теоретические системы: Учебник для историко-теоретических и композиторских факультетов музыкальных вузов. М. : *Композитор*.
 535. Хомич, І., 2016. Функціональний аналіз професійної діяльності майбутніх учителів музики. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. № 1 (52). с. 66-69.
 536. Хомич, Л. О. 1999. *Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів*: автореф. дис. д-ра пед. наук. 13.00.04. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ.
 537. Хоружа, Л. Л. 2004. *Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів*. Доктор педагогічних наук : 13.00.04. Київ.
 538. Хоружа, Л. Л., 2007. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта : теорія і практика*: збірник наукових праць. Київ: КМПУ імені Б. Д. Грінченка. № 7. (Серія «Психологія. Педагогіка»).
 539. Хохлова, О. А. 2010. Формирование профессиональной компетентности педагогов. *Справ. старш. вихователя*. № 3. с. 4.
 540. Хуторской, А. В. 2003. Ключевые компетенции : технология конструирования. *Народное образование*. № 5. с. 55-61.
 541. Цехмістрова, Г. С. 2006. Формування цілісного мислення – освітня парадигма нового тисячоліття. *Нова парадигма* : журнал наукових праць. В. П. Бех гол. ред. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. Вип. 53, с. 38-46.
 542. Цяо Лінъ. 2015. *Методика формування темброво-слухових уявлень вчителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки* : дис. ... канд. пед. наук. К.

543. Чепуренко, Я. О. *Навчально-методичний комплекс як вид навчального видання* [online]. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/5875/1/Chepurenko%20Y..pdf> [Дата звернення 12 лютого 2020].
544. Черкасов, В. Ф. 2008. *Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (1962–1991 рр.):* [монографія]. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
545. Чернилевский, Д. В. 2000. *Дидактические технологии в высшей школе:* учеб. пособие для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА.
546. Чернишов, О. та Чернікова, Л. Впровадження компетентісно зорієнтованого підходу [online]. Режим доступу : <http://ru.osvita.ua/school/theory/1007/> [Дата звернення 13 листопада 2018].
547. Чобітько, М. Г. 2004. Самовдосконалення студентів – майбутніх учителів – у процесі особистісно-орієнтованої професійної підготовки. *Педагогіка і психологія*. № 1 (42). с. 57-69.
548. Чорна, Н. Б. 2012. Сутність та структура готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. *Вісник [Запоріжського національного університету]*. Запоріжжя. № 1 (17). с. 192-196.
549. Чошанов, М. А. 1996. *Гибкая технология проблемно-модульного обучения:* метод. пособ. Москва: Нар. образование.
550. Шадриков, В. Д. 2013. *Психология деятельности человека*. Москва: Институт психологии РАН. с. 20-34.
551. Шапран, О. І. 2008. *Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів:* автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ.
552. Шахматова, О. Н., 2006. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития. *Научные исследования в образовании*. № 3. с. 118-125.

553. Шахов, В. 2007. *Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект*. Вінниця. с. 78.
554. Шахов, В. І. 2008. *Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів*: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. теорія і методика професійної освіти. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль.
555. Шевнюк, О., 2006. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції. *Імідж сучасного педагога*. № 5-6. с. 17-19.
556. Штайнер, Р. 1993. *Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки*. Москва : Парсифаль.
557. Штифурак, В. Є. 2007. *Соціально-педагогічні основи виховної роботи зі студентською молоддю*: [монографія]. Вінниця: Вид-во-друкарня «Діло», СПД Данилюк В.Г.
558. Штоф, В. А. 1966. *Моделирование и философия*. Москва-Ленинград: Наука. 5-16.
559. Штофф, В. А. 1975. *Современные проблемы методологии научного познания*. Ленинград : Знание.
560. Щапов, А.П. 2002. *Фортепианный урок в музыкальной школе и училище* : [изд. 3-е]. М. : Классика, 176 с.
561. Щедровицкий, Г. П. 1997. *Философия. Наука. Методология*. Москва: ЛОГОС.
562. Щедровицький, Г. П. 1995. *Вибрані праці*. Москва. с. 20-35.
563. Щедролосева, К. Провідні принципи формування професійної майстерності магістра музичного мистецтва. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2015, № 1-2, с. 107-117.
564. Щербініна, О. М., 2018. Професійна діяльність музиканта-педагога: сучасні вимоги та критерії оцінювання. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. № 1. с. 85-89.

565. Щириця, Т., 2005. Духовність і музична культура майбутніх учителів музики. *Мистецтво та освіта*. № 4. с. 6-8.
566. Щолокова, О. П. 1996. *Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя*: [монографія]. К: УДПУ ім. М. П. Драгоманова.
567. Щолокова, О. П., 2006. Професійна компетентність як стратегічний напрямок модернізації мистецької освіти України. *Вісник Глухівського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*. Глухів: ГДПУ. Вип. 8. с.19-23.
568. Щолокова, О. П., 2011. Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. Вип. 11 (16). с. 15-19. (Серія 14 «Теорія і методика мистецької освіти»).
569. Щолокова, О.П. 2010. *Світова художня культура: тести і творчі завдання*. Київ. 122 с.
570. Юдин, Э. Г. 1978. *Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки*. Москва: Наука. 391 с.
571. Юрмас, Я., 1928. До біографії М. Д. Леонтовича. *Життя й революція*. Кн. 7. с. 161-172.
572. Якунин, В. А. 1998. *Педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Изд-во «Полиус».
573. Ярьсько, К. В. 2004. Розвиток освітніх парадигм у сучасній педагогічній науці. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків. Вип. 6. с. 44-49.
574. Ярошенко, А. О. 2013. Компетентнісний підхід як один із напрямів підвищення якості освіти підготовки фахівців соціальної сфери. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. Вип. 14. с. 5-12.

575. Ясвин, В. А. 2001. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл.
576. Ясперс, К. 1991. Истоки истории и ее цель. *Смысл и назначение истории*. Москва. с. 81-145.
577. *Building Creative Capacities for the 21st Century*. 2006. World Conference on Arts Education. Lisbon, Portugal, 6–9 March.
578. Chila-Szypulowa, I. 2000. *Muzyka w poezji wieszczow*. Kielce : Wydawnictwo Akademii Switokrzyskiej.
579. Conservatorio di Muzica Santa Cecilia di Roma [online]. Available at: <http://www.conservatoriosantacecilia.it/il-conservatorio1.html>. [Accessed 15 October 2019].
580. Cremin, L. A. 1976. *Traditions of American Education*. New Yourk. IX. 172 p.
581. *Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO)*. Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching. Frame of Reference for an Assessment and Research Program. OECD (Draft).
582. Dobrowolski, S., 1932. Wychowawcze oddziaływanie muzyki. *Muzyka w Szkole*. Nr 4. S. 12-14.,
583. Economou, A. A., 2003. Comparative Study of the European Dimension in Education in England, Scotland and Wales. *Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States ; ed. by David Phillips and Hubert Ertl*. Secaurus : Kluwer Academic Publishers. P. 117-142.
584. Education artistique et cultural. *Catalogue 2007. Selection 2006-2007*. [online] SCEREN-CNDP. 48 P. Available at: <http://www/cndp.fr/catalogues/arts2007/accueil.htm> [Accessed 10 October 2019].
585. Eggins, H. 2003. *Globalization and Reform in Higher Education*. – Open University Press.
586. Hargreaves, A. and Shirley, D. 2009. *The Fourth Way: The inspiring future of educational change*. Thousand OARS, CA: Corwin..

587. Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy" Leipzig [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.hmtleipzig.de/index.php?dep98>.
588. *Hochschule für Musik und Theater «Felix Mendelssohn Bartholdy» Leipzig* [online]. Available at: <http://www.hmtleipzig.de/index.php?dep98>. [Accessed 12 October 2019].
589. Kraemer, R.-D., 2004. *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium*. Augsburg : Wißner. s. 120-121.
590. Lexikon der Musikpädagogik / [hrsg. von S. Helms, R. Schneider, R. Weber]. Kassel : Bosse, 2005.
591. Martišauskienė, E., 2007. Studentų asmenybinio ugdymo(si) pedagoginių kompetencijų sklaida per pedagoginę praktiką. *Pedagogika: mokslo darbai*. T. 86. P. 14-22.
592. Monkman, K. 2000. *Globalization and Education*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
593. *New England Conservatory of Music* [online]. Available at: <http://necmusic.edu/>. [Accessed 16 October 2019].
594. Patterson C.H. Humanistic education. N.J.: Englewood Cliffs, 1973, 194 p.
595. Popovych, N., 2014. The role of an integrated approach in music education technology. *European Researcher*. Vol. (73). № 4-2 (Eng). p. 748-755.
596. Stromquist, N. P. 2002. *Education in a Globalized World: The Connectivity of Power, Technology, and Knowledge*. – Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
597. Tucker, J. 1980. Global Awareness through Global Education. *Promising Practics in Global Education: A Handbook with Case Studies* [ed. by R. E. Freeman].
598. Tuning Educational Structures in Europe. 2000. [online]. Режим доступу: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu> [дата звернення 25 листопада 2018].
599. Walczyna, J. 1968. *Integracja nauczania początkowego*. WrocławWarszawa-Kraków: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk. s. 133-134, 161-162.